

Министерство образования и науки Республики Татарстан

Министерство труда, занятости и социальной защиты Республики Татарстан

Комиссия при Президенте РФ по делам инвалидов

Международная академия наук педагогического образования (МАНПО)

Кафедра теоретической и инклюзивной педагогики,
Международный Центр инклюзивного образования ЧОУ ВПО
«Институт экономики, управления и права» (г. Казань)

Inclusive Design Research Center (г. Торонто, Канада)

Broward College (г. Форт-Лодердейл, США)

Международная академия управления и технологий INTAMT (Дюссельдорф, Германия)

Межрегиональная общественная организация инвалидов «Пилигрим» (г. Москва, Россия)

ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Материалы Второй международной научно-практической
конференции

Казань, 20–21 марта 2014 г.

Казань
Познание
2014

УДК 37.018.4
ББК 74.044.6
П24

*Печатается по решению ученого совета и редакционно-издательского совета
Института экономики, управления и права (г. Казань)*

Редакционная коллегия:

- А.В. Тимирясова** – ректор Института экономики, управления и права (г. Казань);
И.И. Бикеев – первый проректор, проректор по научной работе ИЭУП (г. Казань),
д.ю.н., профессор;
Д.З. Ахметова – проректор ИЭУП (г. Казань), директор Института дистанционного
обучения, зав. кафедрой теоретической и инклюзивной педагогики, д.пед.н.,
профессор;
Н.А. Паранина – зам. зав. кафедрой теоретической и инклюзивной педагогики
(г. Казань);
И.Г. Морозова – зам. директора по международной деятельности Института
дистанционного обучения (г. Казань)

П24 Педагогика, психология и технологии инклюзивного образова-
ния: материалы Второй международной научно-практической
конференции, Казань, 20–21 марта 2014 г. / Институт экономики,
управления и права (г. Казань). – Казань: Изд-во «Познание»
Института экономики, управления и права, 2014. – 640 с.
ISBN 978-5-8399-0498-9

Сборник материалов Второй международной научно-практической конференции
«Педагогика, психология и технологии инклюзивного образования» содержит статьи
авторов, которые размышляют о проблемах инклюзивного образования в России и за
рубежом, о технологиях психолого-педагогического сопровождения и реализации
инклюзивного образования в различных типах образовательных организаций.

В материалах авторов раскрываются теоретические и практические аспекты
реализации идей инклюзивной педагогики, представлен опыт педагогов образовательных
учреждений по реализации идей инклюзивного образования. Также представлены авторские
интерпретации адаптированных технологий инклюзивного образования и оригинальные
технологии, которые мало известны педагогам и практически не используются в их
деятельности.

Статьи сборника публикуются в авторской редакции.

УДК 37.018.4
ББК 74.044.6

ISBN 978-5-8399-0498-9

© Институт экономики, управления и права (г. Казань), 2014
© Авторы статей, 2014

Обращение министра образования и науки Республики Татарстан Энгеля Наваповича Фаттахова

Инклюзивное образование в РТ: состояние и перспективы

Уважаемые участники конференции!

Коллеги!

Идея инклюзивного обучения родилась из насущной потребности обеспечить возможность детям с проблемами в развитии интегрироваться в социум. Инклюзивное образование в эпоху информационного общества — это, действительно, реальный путь в будущее, где смогут учиться все, всегда, всю жизнь, для себя и для общества, создавать на основе знаний новое качество жизни людей планеты. Уверен, эту позицию теперь никто не оспаривает.

Сфера образования Республики Татарстан делает первые шаги в области инклюзии – включенного обучения, и пока говорить об успехах преждевременно. Как и все новое, инклюзивное обучение в нашей республике имеет объективные и субъективные сложности. К примеру, в наших специальных школах для детей с ограниченными возможностями здоровья учащимся создают условия для наиболее оптимального психического развития с учетом их потенциальных возможностей. Но, обучаясь в специальной школе, дети после ее окончания обнаруживают острую социальную неприспособленность. Попытка преодолеть эту неприспособленность вызвала к жизни новую — инклюзивную форму обучения.

Понятно, что инклюзивное образование должно стать одним из стратегических направлений Программы развития образования в РТ до 2020 года. На сегодняшний день массовые общеобразовательные школы не готовы принять на обучение детей-инвалидов, т.к. они не оборудованы с учетом потребностей инвалидов соответственно по зрению, слуху, с нарушением опорно-двигательного аппарата, не оснащены специальным оборудованием, отсутствуют в них педагоги-дефектологи. В основе начала организации инклюзивного образования лежит, прежде всего, процесс подготовки и переподготовки кадров: сурдо-, тифло-, олигофренопедагогов, учителей для работы в соответствующих массовых школах.

Необходимо создание условий для обеспечения доступа в образовательные учреждения:

- *архитектурных* – установка пандусов, подъёмников, лифтов;
- *образовательных* – приобретение специальных дидактических пособий, учебников, разработка стандартов, учебных планов, программ, адаптированных с учетом индивидуальных особенностей развития ребенка с ОВЗ на основе планов и программ массовых школ;
- приобретение оборудования и учебных вспомогательных средств для удовлетворения образовательных потребностей детей с ОВЗ в массовой школе.

Уважаемые участники конференции!

Международный опыт показывает, что развитие системы инклюзивного образования — долгосрочная стратегия, требующая комплексного подхода для ее реализации, последовательности, непрерывности, поэтапности, а главное — толерантности общества. Аккумуляция различных подходов, механизмов и

технологий позволяет выработать свои подходы и создать модель инклюзивного образования в нашей Республике Татарстан. В этом контексте более остро, чем когда-либо, отразится необходимость разработки механизма, объединяющего усилия всех ведомств и служб, связанных с формированием республиканской и муниципальной системы, обеспечивающей функционирование инклюзивного образования. Эта система должна обеспечить равный доступ всем нуждающимся независимо от места жительства семьи, тяжести нарушения, наличия в территории необходимых ресурсов.

Введение совместного образования состоит не просто в техническом переводе детей-инвалидов в массовые образовательные учреждения. Этот процесс требует управленческого, организационно-хозяйственного, нормативного, методического и кадрового обеспечения; реорганизации образовательно-воспитательного процесса традиционных дошкольных и школьных учреждений в связи с приходом к обучению детей с особыми образовательными потребностями.

Таким образом, мы видим, что инклюзивная образовательная система в нашей республике, равно как и в стране в целом, сталкивается с рядом проблем, которые требуют быстрого и точного решения. Процесс внедрения и развития инклюзивного образования может иметь успех только в результате активного, согласованного участия всех заинтересованных сторон, в особенности – здоровых детей и их родителей. Очень важно учитывать роль и влияние общества. Необходимо всегда помнить базовые принципы инклюзивного образования, которые утверждают, что ценность каждого человека не зависит от его способностей и достижений. Он ценен сам по себе.

Ничто не может быть более полезным, чем обеспечить образование всем и тем самым надеяться и верить сегодня на позитивное будущее для молодых людей.

РАЗДЕЛ 1. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Андреев В.И.
Россия, г. Казань,
Казанский федеральный университет

ПРОГНОЗИРОВАНИЕ ПРИОРИТЕТНЫХ СИСТЕМООБРАЗУЮЩИХ ЦЕЛЕЙ И ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА БЛИЖАЙШИЕ 15-20 ЛЕТ

Аннотация

В статье актуализируется внимание к проблеме педагогической прогностики и целеполаганию в контексте высшего образования на ближайшие 15-20 лет. Предложена многомерная модель личности педагога, как человека культуры, ориентация его на непрерывное творческое саморазвитие как профессионала и его конкурентоспособности.

Роль и значение прогнозирования приоритетных системообразующих целей и ценностно-смысловых ориентаций для современного педагогического образования, тем более на обозримую перспективу, трудно переоценить.

В педагогическом сообществе все более осознается то, что цели, которые сейчас задаются в знаниецентристской и даже в компетентностной модели высшего педагогического образования далеки от идеала и не отвечают тем прогностическим ожиданиям, которые соответствовали бы современным вызовам социокультурной ситуации в мире и российском обществе.

Не вдаваясь специально в анализ категории целей, под целью образования будем понимать идеальный, ожидаемый и (или) проектируемый результат функционирования и развития образовательной системы в целом и тех позитивных изменений в личностных и профессиональных качествах учащихся (студентов), которые характеризуются понятиями: знания, умения, компетенции, а также другими свойствами и качествами личности, включая тип формируемой личности.

Современное состояние педагогического образования таково, что его цели в основном задаются понятиями «знания», «умения», «навыки» и «компетенции». Если же говорить не о целях, а о результатах, то на выходе современного образовательного процесса мы преимущественно имеем такой тип личности, который можно было бы назвать «знающей, но мало что умеющей личностью».

В формате данной статьи хотелось бы, реализуя два методологически наиболее продуктивных взаимодополняющих подхода (социокультурный и концептуальный), попытаться выявить и обосновать те прогнозируемые приоритетные системообразующие цели и ценностно-смысловые ориентации, которые наиболее актуальны уже сегодня и особенно значимы на ближайшие 15-20 лет для развития высшего педагогического образования в нашей стране.

Если начать с анализа социокультурной ситуации и в нашей стране, и в мире, и в экономике, и в науке, и в образовании, и в других сферах и видах человеческой

деятельности, то мы находимся в ситуации системного кризиса. Данная социокультурная ситуация не только сложная, но и взрывоопасная, с непредсказуемым вектором ее развития. В этой связи с неизбежностью перед каждым из нас встают далеко не риторические вопросы: Что делать? Как жить дальше? Каковы приоритетные цели, ценности и смыслы нашей жизнедеятельности на ближайшую и обозримую перспективу? Эти вопросы также возникают и у современного педагога-исследователя применительно к прогнозированию целей и ценностно-смысловых ориентаций современного педагогического образования, естественно с учетом прогноза хотя бы на обозримую перспективу в 15-20 лет.

Кризисные явления и процессы породили невероятно сложные, трудные и, казалось бы, неразрешимые проблемы, которые в ученном мире осознаются и воспринимаются как своеобразные вызовы всему человечеству, в том числе, и педагогу-исследователю XXI века.

С точки зрения диалектики, которой мы часто пренебрегаем, мир – это многомерная бинарность (добро и зло, бедность и богатство, стяжательство и благотворительность, человеческая глупость и человеческая мудрость), которая невероятным образом переплетается в нашем современном мире. Каким мир будет завтра и на обозримую перспективу, во многом зависит от каждого из нас - жителей планеты Земля и далеко не в последнюю очередь от педагогов, в том числе, и от педагогов-исследователей.

С позиции многомерной бинарности современный кризис – это не только бедствие (разоряются государства и фирмы, в массовом масштабе нищают люди, падает нравственность и культура), но кризис, как это не парадоксально звучит, – это и благо!!! Особенно для ученого, исследователя, так как кризис обострил, выявил и позволяет нам более правильно и точно сформулировать не мнимые и надуманные, а именно реальные и неотложные проблемы, выявить такие приоритетные цели в разрешении этих проблем, чтобы человечество и Человек XXI века смогли более продуктивно и творчески саморазвиваться и совершенствоваться дальше.

Если проанализировать те явления и процессы, которые породили современный кризис, то многие ученые в мире (Герберт Маркузе, Питирим Сорокин, Эрих Фромм и многие другие) еще в середине прошлого века в качестве глобальной проблемы называют проблему сверхпотребления.

Как известно, задача и даже сверхзадача свободной рыночной экономики - это любой ценой получить прибыль и сверхприбыль. Для этого необходимо также любой ценой организовать, активизировать и стимулировать потребление и сверхпотребление.

В обществе, ориентированном на материальное сверхпотребление, с неизбежностью возникает потребность иметь, а не созидать, иметь все и сразу, иметь любой ценой, что порождает стяжательство, воровство, коррупцию. На этой основной доминирующей мотивации все возрастающего материального потребления и сверхпотребления в современном обществе все более и более падает, прежде всего, духовно-нравственная культура.

Таким образом, первая прогностически приоритетная, точнее будет сказать приоритетнейшая цель образования XXI века – это ориентация образования на воспитание и саморазвитие духовно-нравственной культуры человека. Именно

приоритетность воспитания и саморазвитие духовно – нравственной культуры должно стать системообразующей целью и механизмом совершенствования, повышения качества педагогического образования XXI века и на этой основе воспитания современного человека как человека культуры.

Концептуально это обосновано в работах таких отечественных педагогов, как Н.В. Бондаревская, В.В. Сериков, В.П. Бездухов и других. В том числе, в работах автора данной статьи. Вторая прогнозируемая приоритетная цель развития образования XXI века, которая также детерминирована современной социокультурной ситуацией и вытекает из кризисной ситуации, связана с тем, как из нее человечество может выйти? Выйти из современного системного кризиса человечество может не иначе как на основе поиска оригинальных, творческих, инновационных подходов в решении сложных и сверхсложных проблем во всех областях и сферах человеческой деятельности. Это требует высокого уровня развития творческого потенциала как человечества в целом, так и творческого саморазвития отдельно взятого человека, то есть каждого из нас.

В этой связи формирование творческой и одновременно творчески саморазвивающейся личности должно также стать приоритетной и одновременно системообразующей целью образования XXI века.

Концептуально эта цель образования и воспитания творческой личности получила обоснование в трудах отечественных педагогов еще в прошлом веке в работах М.Н. Скаткина, И.Я. Лернера, М.И. Махмутова в процессе разработки теории проблемного обучения, которая изначально была направлена именно на развитие творческой личности. В исследованиях В.И. Андреева, В.А. Сластенина, К.Я. Вазиной, Г.К. Селевко и других показана прогностическая значимость формирования в процессе обучения и воспитания творчески саморазвивающейся личности. Наиболее полно концепция и идеология творческого саморазвития получила реализацию в учебном пособии автора «Педагогика творческого саморазвития» (1).

При этом особо хотелось бы актуализировать внимание на прогностическую значимость цели современного образования, направленной на воспитание творчески саморазвивающейся личности, которая, как это обосновал Абрахам Маслоу (2), одновременно является и самоактуализирующейся личностью.

Третья по счету, но не по значимости, также приоритетная прогностически значимая цель для развития образования в XXI веке обусловлена тем, что в современном мире в условиях системного кризиса обострилась конкуренция между государствами, фирмами, организациями, обострилась конкуренция и в жизнедеятельности самого человека, что в свою очередь порождает в качестве приоритетной цели образования XXI века – развитие и саморазвития конкурентоспособной личности.

Концептуально эта приоритетная прогностически очень важная цель образования XXI века, то есть развитие и саморазвитие конкурентоспособной личности обоснована в работах В.И. Андреева, Митиной, Ю.В. Андреевой и других. Уместным будет заметить, что автором этой статьи впервые в России был разработан и ведется в Казанском федеральном университете спецкурс «Конкурентология» (3).

Естественно, что современная кризисная социокультурная ситуация не отменяет, а предполагает, что уже сегодня и на обозримую перспективу необходимо

еще более целенаправленно совершенствовать любые виды и форма образования с целью повышения качества формирования высокопрофессиональной личности.

Однако достижение этой традиционно значимой цели высшего образования в нашей стране и в мире в ближайшее время потребует концептуально новых подходов и решений. Наши исследования показывают, что наиболее перспективной может быть акмеоквалитативная концепция и идеология управления качеством высшего профессионального образования.

Если системно и целостно представить себе модель приоритетных, системообразующих и прогнозируемых целей высшего образования на обозримую перспективу в 15-20 лет, то с позиции субъектно-личностного подхода, это будет многомерная личность, гармонически сочетающая в себе духовно-нравственную, творческую, высокопрофессиональную, конкурентоспособную и творчески саморазвивающуюся личность.

Далее хотелось бы обратить внимание на то, что пока в нашем педагогическом сообществе мало обращают внимание не только на прогнозирование приоритетных целей высшего образования, но и на ценностно-смысловые ориентации и педагогов, и студентов в контексте выше сформулированных целей высшего педагогического образования.

Действительно, в проблеме ценностно-смысловых ориентацией, то есть ориентации на приоритетные ценности и смыслы субъектов образовательной деятельности в системе высшего педагогического образования еще много белых пятен.

С понятием «ценность» все казалось бы просто. Ценность – это важность, значимость, полезность чего-либо. Ценности, как правило, делятся на материальные и духовные. Среди духовных можно выделить социокультурные, профессиональные, личностные. Затем экспериментально или методами теоретического анализа с привлечением высокопрофессиональных экспертов можно выявить, выстроить рейтинг значимости личностных и профессиональных качеств обучающихся применительно, например, для системы высшего педагогического образования.

Значительно сложнее и проблематичнее с понятием «смысл». С.И. Ожегов и Н.Ю. Шведова в «Толковом языке русского языка» понятие «смысл характеризуют как постигаемое разумное содержание, значение, как цель или разумное основание, разумность чего-либо» (4). В.И. Даль отмечал, что «смысл - это способность понимания, постижения; разум, способность правильно судить и делать заключения» (5).

Смысловое отношение имеет своим основанием предметы, явления, процессы, цели, результаты как объективной, так и виртуальной реальности. Человек всякий раз конструирует свой мир в соответствии со своими ценностями и смыслами. Таким образом, можно считать, что смысл – это значение чего-либо для субъекта деятельности, который определяется степенью и глубиной понимания, разумностью и целесообразностью.

Применительно к образованию понятие «смысл» может быть охарактеризовано следующим образом. Смысл образования в целом, постижение его ценностей для субъектов образовательной деятельности (педагогов, учащихся, студентов) определяется его значением, степенью и глубиной понимания, его разумностью и целесообразностью.

Если далее взять понятие «ценностно-смысловая ориентация», то применительно к системе образования кратко можно сказать следующее. Ценностно-смысловая ориентация в образовательной деятельности - это ориентация субъектов образовательной деятельности на соответствующие ценности на основе глубокого и всестороннего постижения, понимания смыслов соответствующей ценности. С опорой и в контексте данного определения исключительно важно не просто выявить и выстроить рейтинг значимости, прогностически приоритетных ценностно-смысловых ориентаций, но разработать и применить адекватные и эффективные концепции и педагогические технологии для достижения поставленных целей.

На современном этапе развития педагогической науки наиболее сложным, но одновременно перспективным является исследование ценностно-смысловых ориентаций на творческое саморазвитие личности как субъекта образовательной деятельности. В этом контексте и с научной и практической точки зрения важно выявить и определить системообразующие основания ценностно-смысловых ориентаций при формировании творчески саморазвивающейся личности. В поисках ответа на этот вопрос, на наш взгляд, необходимо исходить из определения сущности процесса и понятия того, что такое «творческое саморазвитие» личности. В результате более чем двадцатилетних исследований мы определяем творческое саморазвитие следующим образом.

Творческое саморазвитие личности – это процесс и результат субъект-субъектной деятельности, системообразующими компонентами которой являются самопознание, самоактуализация, самоопределение, самоуправление, самосовершенствование и творческая самореализация личности.

Таким образом, самопознание, самоактуализация, самоопределение, самоуправление, самосовершенствование, творческая самореализация и конечно их интегративная составляющая – творческое саморазвитие должны стать приоритетной ценностью и смыслом образовательной деятельности на ближайшую и обозримую перспективу. В этом мы видим колоссальный ресурс качества образования XXI века. Все это получило обоснование в авторской монографии «Концепция, законы и идеология гарантированного качества образования на основе творческого саморазвития человека (Акмеоквалитология образования)» (6).

Что, например, касается приоритетности такой цели современного образования как ориентация образовательной деятельности на саморазвитие конкурентоспособной личности, то в этом направлении изначально заложено противоречие. Суть этого противоречия заключается в следующем. Конкурентоспособность может быть как конструктивной, так и деструктивной. Например, спортсмен достигает успеха в честной спортивной борьбе, максимально проявляя свое мастерство и лидерские качества - это конструктивный тип конкурентоспособной личности. Другой спортсмен, используя допинг, достигает успеха на соревновании - это уже не честный, по своей сути деструктивный тип конкурентоспособной личности.

Как видим, ценностно-смысловые ориентации в формировании конкурентоспособной личности лежат не только в плоскости повышения знаний, умений, компетенций, но и в развитии и саморазвитии нравственной культуры учащегося, студента.

И последнее, почему в данной статье актуализируется внимание на целях и ценностно-смысловых ориентациях применительно для высшего педагогического образования. Все дело в том, что высшее педагогическое образование должно развиваться и совершенствоваться более быстрыми и прогностически более опережающими темпами. Так как от педагога с высшим образованием зависит то, каким будет все остальное образование, а значит и каким будет человек в нашей стране в XXI веке, поэтому социокультурный и концептуальный подходы к прогнозированию приоритетных целей и ценностно-смысловых ориентаций для высшего педагогического образования – это наиболее продуктивные инвестиции в инновационное развитие нашей страны.

Список использованной литературы:

1. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития. - Изд-во Казанского университета, Казань, 1996. - 565 с.
2. Маслоу Абрахам Мотивация и личность. - Изд-во «Питер». - 2006.
3. Андреев, В.И. Конкурентология. Учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности. - Казань. Центр инновационных технологий. - 2009.- 468 с.
4. Ожегов, С.И., Шведова, Н.Ю. Толковый словарь русского языка. - М: Издательство ИТИ Технология. - 2006.
5. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. - Спб. -1866.
6. Андреев, В.И. Концепция, законы и идеология гарантированного качества образования на основе творческого саморазвития человека (Акмеоквалитология образования). - Казань, Центр инновационных технологий, 2013. - 295 с.

ПОДХОДЫ К ВНЕДРЕНИЮ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С УЧЕТОМ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ РАЗНЫХ УРОВНЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

Аннотация

Статья посвящена актуальной проблеме развития инклюзивного образования в современной России. Автор показывает противоречия и ограниченность нормативно-правовой регламентации инклюзивного подхода в деятельности образовательных организаций. Основная часть статьи раскрывает авторское видение реализации организационных и психолого-педагогических подходов к внедрению инклюзивного образования с учетом обеспечения преемственности разных уровней образовательной системы: дошкольного образования, начальной школы, основной и старшей школ, профессиональных учебных заведений. Системообразующими элементами преемственности могут выступить сквозная диагностика развития личности, мониторинг и создание портфолио учебных достижений и социальных навыков обучающихся.

Ключевым фактором реализации инклюзивного подхода является профессиональная готовность педагогов всех уровней образования к работе с людьми «с разными образовательными потребностями и возможностями».

Новым веянием в развитии современного образования в России является внедрение инклюзивного подхода в деятельность образовательных организаций разных уровней. Однако пока реализация инклюзивного подхода происходит без должной научно-педагогической проработки всех его аспектов, так как отсутствует четкое понимание того, что же такое инклюзивное образование. В одних случаях под инклюзивным образованием понимают наличие в образовательной организации групп обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в других – дистанционное обучение, существуют и другие точки зрения. Но ни первый, ни второй подход не может быть отнесен к практике инклюзии. Такое образование в полной мере не реализует основного предназначения инклюзивного подхода – формирования адаптационных, социальных навыков людей с ОВЗ, также нравственных качеств и толерантности здоровых участников образовательного процесса.

В настоящее время системных исследований в области инклюзивного образования мало, и многие исследователи рассматривают инклюзивное образование в контексте обучения детей – инвалидов [1], [8]. Более полный и соответствующий приоритетам ЮНЕСКО подход к определению сути инклюзии мы находим в трудах сотрудников Института инклюзивного образования МГППУ, в которых представлены различные модели интеграции в группы здоровых детей и детей с ОВЗ [5], [6], [7]. Данные исследования могут стать руководством в развитии инклюзивной практики.

Проблемы инклюзивного образования обсуждаются не только педагогами, но и политиками, родителями и общественными организациями. Немало голосов и против инклюзии, что свидетельствует об огромных барьерах на пути создания системы инклюзивного образования, следовательно, на пути создания инклюзивного общества, предоставляющего каждой личности равные возможности в открытой, доступной, безбарьерной среде для самореализации.

В понимании сущности и предназначения инклюзивного образования мы ориентируемся на определение ЮНЕСКО: «В понятие «инклюзия» необходимо включать способы интеграции культурного, политического, расового, этнического, полового и языкового разнообразия» [2]. В данном определении ключевое слово – «разнообразие». С этой точки зрения все дети (и взрослые) разнообразны, не похожи друг на друга и имеют какие-либо различия. В этом ракурсе инклюзивное образование означает полную адаптацию учебно-воспитательного процесса к каждому обучающемуся с учетом специфики разнообразия, отличительных возможностей каждой отдельно взятой личности.

Примерно в таком же ракурсе дано понятие «инклюзивное образование» в Федеральном законе Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ, ст. 2, пункт 27: это «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [10].

В настоящее время в научно-педагогическом сообществе идет дискуссия о сути, значимости и порою о необходимости осторожного подхода к этому социально-педагогическому феномену, и каждый, кто подает свой голос «за» и «против» инклюзии, возможно, по-своему бывает прав.

Рассматривая инклюзивное образование в призме углубления демократических процессов в обществе и как траекторию движения к искоренению социальной эксклюзии, мы утверждаем, что инклюзивное образование – это новая философия развития образования, обращенная в будущее.

Инклюзивное образование имеет в своей основе здоровьесберегающий подход к построению всего образовательного процесса, поэтому оно способствует ускорению нравственного оздоровления общества и толерантного отношения людей друг к другу.

Идеи инклюзивного образования заложены в новые ФГОСы – Федеральные государственные образовательные стандарты, с дошкольного – до профессионального. Ниже приводим краткий анализ отражения инклюзивного подхода во ФГОСах.

– ФГОС дошкольного образования: при разработке Стандарта учтены особые образовательные потребности отдельных категорий детей, в том числе, с ограниченными возможностями здоровья. В задачах обозначено обеспечение возможности формирования образовательных программ различных уровней сложности и направленности с учётом образовательных потребностей и способностей воспитанников. В требованиях к структуре основных образовательных программ (ООП) читаем: содержание коррекционной работы и/или инклюзивного образования включается в Программу, если планируется её освоение. Дано описание специальных условий обучения и воспитания детей с ОВЗ и детей-инвалидов. Также в требованиях

к условиям реализации ООП обозначено следующее: создаются необходимые условия для диагностики и коррекции нарушений развития и социальной адаптации. Стандарты включают требования к разработке индивидуальных программ реабилитации детей-инвалидов.

– ФГОСы по начальной школе учитывают условия эффективной реализации основной образовательной программы начального общего образования, особо выделена необходимость обеспечения условий для детей с ограниченными возможностями здоровья. В требованиях к структуре ООП обозначены: наличие программы коррекционной работы по обеспечению коррекции недостатков в физическом и (или) психическом развитии детей с ограниченными возможностями здоровья и оказанию помощи в освоении основной образовательной программы начального общего образования. Программа должна обеспечивать выявление особых образовательных потребностей детей, осуществление индивидуально ориентированной психолого-медико-педагогической помощи. Стандарт также включает описание специальных условий обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья.

– ФГОСы по основной школе: стандарт учитывает возрастные и индивидуальные особенности обучающихся, включая образовательные потребности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов. В требованиях к структуре ООП обозначена необходимость наличия программ коррекционной работы, которые должны быть направлены на коррекцию недостатков психического и (или) физического развития детей с ограниченными возможностями здоровья, преодоление трудностей в освоении основной программы и поддержку детей данной категории. Программа должна обеспечивать выявление особых образовательных потребностей детей, осуществление индивидуально ориентированной психолого-медико-педагогической помощи с соблюдением допустимого уровня нагрузки, определяемого с привлечением медицинских работников; проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий; предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего необходимую техническую помощь такой категории детей.

– ФГОСы по старшей школе: в требованиях к структуре ООП указана необходимость организации коррекционной работы, включающей организацию работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья и инвалидами. Программа коррекционной работы должна быть направлена на создание комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения обучающихся с учётом состояния их здоровья и особенностей психофизического развития, коррекцию недостатков в физическом и (или) психическом развитии обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, оказание им помощи в освоении основной образовательной программы. Требуется создание специальных условий обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, в том числе – создание безбарьерной среды жизнедеятельности и учебной деятельности.

Как видно из краткого анализа ФГОСов, идея инклюзивного подхода в стандартах общего образования проходит как сквозная, но она не находит должного развития в стандартах профессионального образования.

На наш взгляд, успешность системы инклюзивного образования определяют пять организационно-педагогических условий.

1. Наличие доступной среды, включающей соответствующую архитектуру сооружений и рабочих мест, гуманные взаимоотношения педагогов с детьми, родителями и друг с другом.

2. Научно обоснованная система интеграции обучающихся в смешанных группах, отсутствие сегрегации, преград на пути к обучению каждого ребенка рядом с домом.

3. Высокий профессионализм педагогов и руководителей инклюзивных организаций, владеющих навыками рефлексии и фасилитации.

4. Организационная культура и дух взаимопонимания в образовательной организации, вовлеченность в инклюзивный процесс всех без исключения участников образовательного процесса, начиная с директора, начальника управления образования и министра, до обслуживающего персонала.

5. Интеграция инклюзивной образовательной организации с социальными институтами, что позволяет использовать расширенное социокультурное пространство в социализации лиц – субъектов инклюзивного образования.

Безусловно, мы ратуем не за искусственную, «привитую» свыше и извне систему инклюзивного образования. Инклюзию невозможно пересадить как растение. Настоящая инклюзия будет реализована только тогда, когда будет создана образовательно-воспитательная среда, включающая все те условия, о которых речь шла выше. Пока в нашей стране энтузиасты-руководители и педагоги работают над созданием системы инклюзивного образования и модели инклюзивного образовательного учреждения «по образу и подобию» опыта других, в том числе, зарубежных стран, без должного учета специфики конкретной поликультурной ситуации развития. Пока не создана целостная концепция инклюзивного образования с учетом преемственности всех уровней образования.

Представим непрерывное инклюзивное образование в виде пирамиды, основание которой составляют инклюзивные дошкольные образовательные организации. Каждая ступень этой пирамиды – это уровни образования. Наиболее важный период реализации инклюзивного подхода – это дошкольное и школьное образование. А если рассмотреть идеальную модель непрерывной инклюзивной системы, то можно было бы включить и дородовую подготовку, то есть развитие личности до и после рождения [4]. Именно эти периоды формирования, обучения и воспитания детей закладывают основу их развития и социализации. На этапе профессиональной подготовки уже выявляются большие потери неиспользованных ресурсов.



1. Связующим звеном в реализации идеи обеспечения преемственности инклюзивного образования являются образовательные стандарты. Идея инклюзивного подхода к организации учебно-воспитательного процесса во ФГОСы заложена, однако требуется углубление подходов и уточнение позиций по определению сущности инклюзивного образования. Это бы позволило обеспечивать единство требований в организации и технологическом обеспечении работы педагога в инклюзивных группах.

2. Второй подход к реализации непрерывности - это внедрение диагностических процедур по психолого-педагогическому сопровождению субъектов инклюзивного образования: отслеживание процессов развития, социализации, межличностного взаимодействия в группах инклюзивного типа. Такой диагностический комплекс с учетом возрастного фактора обучающихся и их «исключительности» может быть предложен нашим институтом уже в ближайшее время.

3. Непрерывный мониторинг развития субъектов инклюзивных групп. Данная работа позволит создать портфолио обучающихся и видеть динамику изменений, тенденции развития, отслеживать личностные и социальные факторы успешности «включения» обучающихся в образовательно-воспитательный процесс.

4. Обеспечение преемственности в работе педагогов всех уровней. Для этого необходимо провести своеобразную «ревизию» готовности педагогов к работе в условиях инклюзивных групп и создать научно обоснованную и практикоориентированную систему подготовки педагогов по овладению ими технологиями инклюзивного образования. В настоящее время эта работа ведется разрозненно, по не утвержденным авторитетным научно-методическим советом программам и не позволяет педагогам и директорам образовательных организаций взять правильный курс на создание инклюзивного образовательного пространства детского сада или школы. Для инклюзивного обучения и воспитания нужен педагог-фасилитатор, рефлексирующий субъект, сензитивная интегративная личность, обладающая компетенциями в области возрастной психологии, педагогических

технологий, владеющая определенными знаниями в области медицины, дефектологии, физиогномики. Это – суперпедагог, гуманная, толерантная личность.

5. Наличие координирующего Центра, способного аккумулировать все исследования в области теории инклюзивного образования и координировать внедрение лучших практик на основе научной экспертизы и описания их для творческого использования педагогами и руководителями. Таким центром по умолчанию может стать Министерство образования и науки Республики Татарстан.

Таким образом, утверждаем, что преемственная система инклюзивного образования в нашей республике возможна и необходима.

Готова ли наша республика к комплексному и оперативному внедрению инклюзивного образования в деятельность образовательных организаций?

Локальные исследования отдельных образовательных организаций, среди которых особо необходимо выделить КУИМЦ КНИТУ-КАИ им. А.Н. Туполева, свидетельствуют о наличии в республике научных сил, исследующих на высоком уровне возможности адаптации лиц с ОВЗ в условиях профессиональной подготовки. Особого признания, на наш взгляд, заслуживают исследования, выполняемые под руководством д.т.н., профессора А.В. Кочергина [3].

Наш Институт экономики управления и права, получив одобрение министра образования и науки Российской Федерации Д.В. Ливанова на создание пилотной площадки на базе нашего вуза, направил свои усилия на разработку научно-методической базы инклюзивного образования. В настоящее время в Институте успешно развивается единственная в республике кафедра «Теоретическая и инклюзивная педагогика» (на кафедре 3 доктора педагогических наук, 4 кандидата педагогических и психологических наук). К исследованиям и созданию, а также адаптации имеющихся педагогических технологий инклюзивного образования подключились и другие ученые института, аспиранты и магистранты; таким образом, формируется научная школа по исследованию методологии и разработке технологий инклюзивной практики. В настоящее время наш научно-исследовательский творческий коллектив состоит из 12 человек, он пополняется нашими партнерами и педагогами-практиками, которые сами находят нас и предлагают свои услуги. За относительно короткий промежуток времени нами подготовлено и издано 8 научно-методических пособий, 1 учебное пособие для бакалавров «Педагогика, психология и технологии инклюзивного образования», 1 монография «Педагогика инклюзивного образования»; изданы материалы трех международных научно-практических конференций по инклюзивному образованию и методам эстетического воздействия в социальной работе; проведено 15 научно-методических и методологических семинаров в Казани и регионах Татарстана с охватом более 3000 педагогов разного уровня образования; заключено 15 договоров о совместной работе в рамках пилотных площадок Института, создан при институте Международный Центр инклюзивного образования, партнерами которого являются более 20 организаций стран и континентов (Азия, Африка, Америка, Европа, Россия), также физические лица. Создана лаборатория для апробации технологий инклюзивного образования и реализации уникальных программ адаптации, социально-психологической реабилитации и ресоциализации людей, оказавшихся в сложной жизненной ситуации «VERA». В настоящее время в Центре проходит апробацию в рамках гранта

Национального благотворительного фонда коррекционная Программа адаптации и обучения детей-дошкольников со множественными нарушениями здоровья в инклюзивных группах и реализуется наша благотворительная Программа ресоциализации лиц, находящихся в пенитенциарных учреждениях. Впервые в Республике Татарстан готовим 10 магистров, 63 бакалавра по направлению «Психолого-педагогическое образование» (профиль «Педагогика и психология инклюзивного образования»), в том числе, в группах с бюджетным финансированием; скоро состоится выпуск 32 специалистов по дефектологическому образованию.

Таким образом, наш вуз готов стать научно-методическим Центром сопровождения развития инклюзивного образования в Республике Татарстан.

Инклюзивное образование – это не самоцель. Развитие образовательной системы России в русле внедрения идей инклюзивного образования продиктовано демократическими преобразованиями и глобализационными процессами, происходящими в мире.

Как считает А.В. Тимирясова, для реализации модернизации образования в русле мировых тенденций требуется «развитие социального партнерства, усовершенствование структуры, содержания и оценки качества профессионального образования всех уровней в соответствии с западноевропейскими стандартами качества» [9]. Эти слова акцентируют наше внимание на проблеме подготовки профессионалов непосредственно для образования, т.е. образование для образования.

Образование как социокультурный феномен способно влиять на процессы общественного развития, поэтому инклюзивное образование мы рассматриваем как образование будущего и как путь в гуманное толерантное общество личностей с равными образовательными и социальными возможностями.

Список использованной литературы:

1. Возняк, И.В., Годовникова, Л.В. Интеграция детей с ограниченными возможностями в образовательный процесс. Начальная школа / И.В. Возняк, Л.В. Годовникова. – Изд-во «Учитель», 2011. – 87 с.
2. Итоги 48-ой сессии Международной конференции по образованию на тему: «Инклюзивное образование: путь в будущее». 25-28 ноября 2008 г.
3. Кочергин, А.В., Кочергина, К.А., Романенко, О.Н. Развитие слуха и речи у детей и взрослых с применением технических систем «Бекар» / А.В. Кочергин, К.А. Кочергина, О.Н. Романенко. – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2014. – 148 с.
4. Лазарев, М.Л. Мамалыш, или рождение до рождения / М.Л. Лазарев. – М.: ОЛМА Медиа Групп, 2007. – 848 с.
5. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы / Отв. ред. С.В. Алехина // Под общ. ред. Н.Я. Семаго. – М.: МГППУ, 2012. – 80 с.
6. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: Методическое пособие / Под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. – М.: МГППУ, 2012. – 156 с.

7. Создание специальных условий для детей с нарушениями зрения в общеобразовательных учреждениях: Методический сборник / Отв. ред. С.В. Алехина // Под ред. Е.В. Самсоновой. – М.: МГППУ, 2012. – 56 с.
8. Соколова, В.Р., Седегова, А.Н., Наумов, А.А. Интегрированное и инклюзивное обучение в образовательном учреждении. Инновационный опыт / В.Р. Соколова, А.Н. Седегова, А.А. Наумов. – Изд-во «Учитель», 2013. – 147 с.
9. Тимирясова, А.В. Формирование научно-образовательных кластеров как важнейшего элемента стратегии развития системы образования Республики Татарстан / А.В. Тимирясова // Актуальные проблемы экономики и права. –2012. – № 1. – С. 69–74.
10. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Российская газета. Федеральный выпуск. 2012. №5976. 31 декабря.

РАЗВИТИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК ЗАДАЧА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ *(по результатам исследования в Москве)*

Закон «Об образовании в Российской Федерации», который законодательно закрепил правовое понимание инклюзивного образования как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей (от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ, ст.2), также определил спектр вопросов, которые должно решать образовательное учреждение. Во всех образовательных учреждениях должны создаваться «необходимые условия для получения качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, в том числе посредством организации инклюзивного образования» (№273-ФЗ, ст.5).

Инклюзивная образовательная среда представляет собой совокупность специальных образовательных условий, создаваемых образовательным учреждением для включения обучающихся с особыми образовательными потребностями. Создание такой среды принципиально новое направление деятельности учреждений системы общего образования, которое требует изменений на всех уровнях функционирования учреждения: обеспечение доступности здания, приобретение специального оборудования и дидактического материала, кадровый состав учреждения и повышение квалификации, учет особенностей контингента обучающихся, развитие сети социальных партнеров, внесение изменений в нормативно-правовую базу учреждения, организация и закрепление новых форм организации учебного процесса.

Процесс создания инклюзивной образовательной среды в учреждении длительный, зависит от большого количества как внешних так и внутренних факторов, требует кадровых, временных, финансовых усилий.

Создание инклюзивной образовательной среды, направленной на развитие личности ребенка и признающей его уникальность, неповторимость и право на реализацию различных потребностей в организации совместной, ведущей для определенного возраста деятельности, опирается, в первую очередь, на структурно-функциональную, содержательную и технологическую модернизацию образовательной системы учреждения. Цель инклюзии - не только интеграция детей с ОВЗ в массовые образовательные учреждения. Ведущим принципом инклюзивной образовательной среды является ее готовность приспосабливаться к индивидуальным потребностям различных категорий детей за счет собственного гибкого переструктурирования, учета особых образовательных потребностей каждого включаемого ребенка.

Инклюзивная образовательная среда также характеризуется системой ценностного отношения к обучению, воспитанию и личностному развитию детей с ОВЗ, совокупностью ресурсов (средств, внутренних и внешних условий) для

организации их жизнедеятельности в массовых общеобразовательных учреждениях и направленностью на индивидуальные образовательные потребности обучающихся.

Одним из показателей эффективной работы педагогического коллектива в области реализации инклюзивной практики является гибкий, индивидуализированный подход к созданию специальных условий обучения и воспитания для ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Такой подход проявляется, прежде всего, в разработке вариативного индивидуального образовательного маршрута ребенка с ОВЗ в рамках образовательного учреждения, разработкой индивидуальной образовательной программы, созданием инклюзивной образовательной среды, специальных образовательных условий, соответствующих потребностям разных категорий детей с ОВЗ. Образование детей с ОВЗ в образовательных учреждениях общего типа является образовательной инновацией и требует методологического анализа, проведения научных исследований, научно-методических разработок.

Мониторинг состояния инклюзивной образовательной среды, проводимый ежегодно Институтом проблем инклюзивного образования МГППУ, позволяет получать оперативную информацию о текущем состоянии среды образовательных учреждений школ Москвы, сильных и слабых ее сторонах, дает информацию для принятия управленческих решений в сфере обеспечения специальных образовательных условий, помогает отслеживать эффективность деятельности учреждений по созданию инклюзивной образовательной среды. Данные мониторинга могут быть использованы специалистами, занимающимися разработкой программ и курсов повышения квалификации педагогических работников, специалистами, отвечающими за поставки в образовательные учреждения специального оборудования и дидактических материалов. Ежегодный мониторинг указанных выше параметров инклюзивной образовательной среды дает возможность отслеживать эффективность выбранной стратегии развития среды в учреждениях системы общего образования города, своевременно вносить коррективы в существующие механизмы реализации указанной задачи, организовывать мероприятия, с учетом наиболее острых вопросов, стоящих перед образовательными учреждениями.

Целью выполнения исследования являлось получение статистической и аналитической информации о текущем состоянии и изменении состояния инклюзивной образовательной среды в учреждениях системы общего образования города Москвы с целью информационного обеспечения процесса формирования и реализации механизмов обеспечения доступности качественных образовательных услуг общего образования для детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с инвалидностью.

Специальные образовательные условия в данном исследовании понимаются, как совокупность архитектурных условий, наличия специального оборудования, специальных дидактических средств, наличие специальных организационных форм получения образования обучающимися с особыми образовательными потребностями, наличие адаптированных образовательных программ, развитость системы психолого-педагогического сопровождения, подготовленность педагогических кадров.

В мониторинге приняли участие 55 учреждений дошкольной ступени (ДОУ) и 101 учреждения школьной ступени (СОШ), реализующих инклюзивную практику.

По результатам мониторинга можно сделать несколько важных выводов.

Доступность зданий образовательных учреждений Москвы обеспечена в настоящий момент только для входа в учреждение, в то же время процент наличия архитектурных условий внутри зданий значительно ниже, что недостаточно адаптирует его под нужды детей с особенностями развития двигательной сферы. Например, адаптированные туалетные комнаты оборудованы в менее трети учреждений дошкольной ступени (27,3%), и только в одном из пяти детских садов (20,6%), которые посещают дети с ДЦП. В 27 из 55 учреждений дошкольной ступени (49,1%) есть возможность въезда личного автотранспорта для родителей ребенка с ДЦП на территорию образовательного учреждения. Большинство учреждений школьной ступени города имеют пандусы 79,8%, но только около 34,3% съезды с тротуаров и всего 10% имеют пандусы внутри здания. По полученным сведениям, в 17 из 101 учреждения школьной ступени (17,2%) есть лифт, в 55 (55,6%) учреждениях есть специальные широкие двери, но только около трети зданий имеют поручни в коридоре и на лестницах (19,3%), в 6 (6,1%) учреждениях имеется специальное покрытие пола, нескользкое для опорной части костылей или тростей, в 3 школах (3,1%) сделана тактильная дорожка в коридоре.

Выявлен низкий уровень оснащения специальным оборудованием и дидактическими материалами для обучения детей с особыми образовательными потребностями. Из специального оборудования в школьных образовательных учреждениях присутствует в большей степени не специализированное оборудование для определенной категории детей с инвалидностью - мультимедийная доска (73%). В 36 образовательных учреждениях имеются подъемники. В каждой второй инклюзивной школе (52 ОУ) имеется табло «Бегущая строка». Наименее распространенным оборудованием, используемым в 1-6% инклюзивных образовательных учреждений, является: таблички с названиями кабинетов по Брайлю, кресло-коляска, специальная мебель – столы и стулья, вертикализаторы для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, специальные ручки и канцелярия, а также столовые приборы, приспособленные для детей с ДЦП, средства альтернативной коммуникации. Световая индикация начала и окончания урока используется только в 2 образовательных учреждениях города. По полученным в мониторинге данным, дидактическими материалами инклюзивные образовательные учреждения обеспечены крайне слабо: только 5% школ, реализующих инклюзивную практику, имеют учебные пособия и учебники с увеличенным размером шрифта, 2 школы имеют пособия и учебники с рельефно-точечным шрифтом Брайля. При таком низком дидактическом оснащении адаптировать образовательную среду под образовательные потребности детей с ОВЗ будет сложно.

Наблюдается низкий уровень подготовленности педагогов по программам инклюзивного образования, несмотря на то что, именно они являются основным звеном включения детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе детей-инвалидов в образовательную среду школы. Курсы повышения квалификации по программам инклюзивного образования прошли только 6,3% педагогов.

Основным фактором успешности инклюзивного процесса является психолого-педагогическое сопровождение. Данные мониторинга показывают, что наиболее распространенными специалистами в учреждениях школьной ступени системы общего образования являются педагоги-психологи – 83,17% и социальные педагоги – 74,26%. Чуть более половины школ имеют в своем штате учителя-логопеда – 57,43%. Остальные специалисты сопровождения – учителя-дефектологи, инструкторы ЛФК, тьюторы, представлены в единичных образовательных учреждениях. Таким образом, в настоящее время в школьной ступени образования основная нагрузка по сопровождению детей с особыми образовательными потребностями ложится на трех специалистов - педагога-психолога, социального педагога и медицинского работника. Именно эти специалисты составляют основу ПМПк, которые функционируют в 80% инклюзивных школ Москвы.

Важнейшим показателем инклюзивности учреждения является организованное социальное партнерство школы и сетевые формы взаимодействия с другими организациями. На активность образовательных учреждений в вопросах заключения договоров с социальными партнерами может оказывать влияние удаленность таких учреждений, отсутствие их в шаговой доступности от основного образовательного учреждения. Территориальный фактор может снизить потребность в социальном партнере независимо от его ценности для развития инклюзивной образовательной среды в учреждении. Анализ наличия рядом с учреждением общего образования потенциальных социальных партнеров может быть полезен для разработки механизмов и регламентов взаимодействия между учреждениями сети. Москва поставила задачу организации инклюзивных комплексов в каждом муниципальном районе города (124 района).

По данным мониторинга, наиболее запрашиваемыми партнерами для взаимодействия являются учреждения здравоохранения – 60,4% и Центры психолого-медико-социального сопровождения – 50,5%. Наибольшую тревогу вызывает отсутствие у половины школ договоров с ППМС - центрами, особенно если учесть, что количество специалистов сопровождения в самих учреждениях недостаточно для полноценного сопровождения инклюзивного образовательного процесса. В то время как ППМС-центры рассматриваются как основное ресурсное учреждение по развитию инклюзии в системе общего образования.

И последнее – вариативность форм общего образования. Этот показатель непосредственно влияет на адаптивность образовательной среды под задачи инклюзии. В исследуемой выборке в половине образовательных учреждений (51 ОУ) разработаны индивидуальные учебные планы для детей с ОВЗ, только в 28 учреждениях разработаны Программы коррекционной работы как элемент Основной образовательной программы школы. Вызывает тревогу тот факт, что каждый третий ребенок с инвалидностью, который приходит в обычную школу, переводится в условия надомного обучения. 35 образовательных учреждений, в которых учатся дети с инвалидностью, имеют форму семейного образования, 22 школы - дистанционное обучение, экстернат открыт в 13 школах из 100.

Готовность российских школ к инклюзии – важнейший вопрос современного этапа развития инклюзивного образования в стране. Система общего образования нуждается в анализе специальных условий для обеспечения доступности образования

для каждого ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Подобные мониторинговые программы должны стать эффективным средством информации для принятия управленческих решений, влияющих на развитие и обогащение образовательной среды инклюзивных школ, которых к 2015 году в стране будет около 9 000.

Список использованной литературы:

1. Алёхина, С.В. Современный этап развития инклюзивного образования в Москве. // Инклюзивное образование: Сборник статей / отв. ред. Т.Н. Гусева. – Москва : Центр «Школьная книга», 2010. – Вып. 1.
2. Алёхина, С.В., Алексеева М.Н., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании. // Психологическая наука и образование. - 2011. - №1
3. Алёхина, С.В., Федорова Л.И., Алексеева М.Н. Готовность воспитателей как основной фактор успешности инклюзивного процесса в дошкольном образовании // «Начальное образование», №2, 2013 (55) с.18-24
4. Аналитический отчет по результатам мониторинга потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании. - М.: ИПИО МГППУ, 2011. Электронный документ: <http://edu-open.ru/Default.aspx?tabid=165>.
5. Задорин И.В., Колесникова Е.Ю., Новикова Е.М. Инклюзивное образование в Москве: дифференциация информированности участников как фактор-ограничение // Психологическая наука и образование №1, 2011, с.60-74
6. Информационно-методический портал Института проблем инклюзивного образования ГБОУ ВПО МГППУ <http://www.inclusive-edu.ru/>
7. Информационно-методический портал Департамента образования г.Москвы «Образование без границ» <http://edu-open.ru>.
8. Инклюзия как принцип современной социальной политики в сфере образования: механизмы реализации / под ред. П. Романова, Е. Ярской-Смирновой. Серия «Научные доклады: независимый экономический анализ», № 205. Москва, Московский общественный научный фонд; Центр социальной политики и гендерных исследований, 2008, 224 стр.
9. Новый Закон «Об образовании в Российской Федерации»: текст с изм. и доп. на 2013г. – М.: Эксмо, 2013 – 208с. – (Актуальное законодательство).
10. «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 - 2017 годы», указ Президента РФ (01.06.2012 г. № 76). [Электронный документ]. URL: <http://edu-open.ru/Default.aspx?tabid=83>.

Мустафин Д.М.
*Первый зам. министра
образования и науки РТ
Россия, г. Казань*

СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ ТАТАРСТАН

Сегодняшняя конференция является для нас весьма значимой, поскольку она посвящена одной из актуальнейших вопросов – становлению и развитию инклюзивного образования.

Инклюзивное обучение позволяет реализовать насущную потребность детей с ограниченными возможностями здоровья в развитии интегрироваться в социум.

Особенно в эпоху информационного общества — это, действительно, реальный путь в будущее, где смогут учиться все, всегда, всю жизнь, для себя и для общества, создавать на основе знаний новое качество жизни.

В сфере образования Республики Татарстан делаются только первые шаги в области инклюзии — включенного обучения, и пока говорить об успехах преждевременно.

Как и все новое, организация инклюзивного обучения имеет объективные и субъективные сложности.

К примеру, в специальных школах для детей с ограниченными возможностями здоровья учащимся создают условия для наиболее оптимального развития с учетом их потенциальных возможностей. Но, обучаясь в специальной школе, дети после ее окончания обнаруживают острую социальную неприспособленность.

В массовой школе до недавнего времени в целом не было реальных возможностей для организации в ней инклюзивного обучения:

- не была создана соответствующая инфраструктура;
- не была проведена переподготовка педагогического состава;
- не было обеспечено нормативно-правовое сопровождение.

Эти сложности создавали барьеры для реализации инклюзивного образования и в Татарстане, и в России в целом.

Еще год назад стартовые сложности инклюзивного обучения в Татарстане, например, были обусловлены тем, что законодательная база не была приведена в соответствие с новыми нормами, заложенными во вновь принятом федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации». Сегодня данный пробел ликвидирован – принят новый закон Республики Татарстан «Об образовании».

Как отмечено выше, инклюзивное обучение требует также обеспечения профессионально грамотными специалистами — сурдопедагогами, тифлопедагогами и олигофренопедагогами, способными успешно вести совместный процесс обучения с нормально развивающимися детьми и детьми с ограниченными возможностями здоровья. Наличие таких специалистов очень важно. Их отсутствие вызывает опасность игнорирования особых образовательных потребностей детей, обучение которых может сводиться к их формальной инклюзии в структуру массовой школы.

В рамках федеральной программы «Доступная среда» в республике осуществляются следующие необходимые меры:

- в 2011 году осуществлена переподготовка 125 учителей школ по тифлопедагогике, по сурдопедагогике и по олигофренопедагогике;

- в 2012 и 2013 годах проведены мероприятия по созданию условий инфраструктуры 35 и 15 школ соответственно для осуществления инклюзивного образования;

- на 2014 год запланировано создание такой среды в 104 школах республики;

- новая школа в г. Мамадыш в 2012 году построена с необходимыми для инклюзивного обучения школьников и с учетом их реального контингента. Полностью соответствует предъявляемым требованиям инфраструктура созданного в 2012 году IT-лицея Казанского(Приволжского) федерального университета.

Данная работа должна быть продолжена и во исполнение федеральных государственных стандартов дошкольного и общего образования, в которых достаточно четко отражены вопросы инклюзивного образования. В этом плане существенно отличается от предыдущего закона «Об образовании» новый федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации».

В целом нами поддерживаются идеи Саламанкской (*Саламанка, Испания, 7-10 июня 1994г.*) декларации.

В развитие принимаемых мер в нашей республике принята Стратегия действий в интересах детей на 2013-2017 гг., включающая отдельный раздел, предусматривающий развитие инклюзивного образования.

Прежде всего, нам предстоит разработать нормативно-правовые акты по организации образования лиц со специальными образовательными потребностями для обеспечения их обучения в условиях массовой школы.

В настоящее время в Татарстане применяются три подхода в обучении детей с особыми образовательными потребностями:

- дифференцированное обучение детей с нарушениями речи, слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, с задержкой психического развития в специальных (коррекционных) учреждениях от 1-го до 8-ми видов;

- интегрированное обучение детей в специальных классах (группах) в общеобразовательных учреждениях;

- инклюзивное обучение, когда дети с особыми образовательными потребностями обучаются в классе вместе с обычными детьми.

Исходя из целей организации инклюзивного образования, в качестве развивающей, социально и личностно ориентированной, адаптивной и корректирующей нарушения системы, необходимые преобразования должны реализовываться в следующих аспектах:

- создание условий для разнообразных видов интегрированного образования и оказания медицинских, социальных и образовательных услуг широкого профиля;

- участие родителей в процессе обучения, специальная подготовка их к этому виду деятельности силами специалистов, используя различного рода тренинги, а также предоставление им возможностей дневной занятости;

- работа со здоровыми и одаренными детьми, обучающимися вместе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, а также их родителями, выработка

толерантности и адекватного поведения, создание здоровой среды в детском коллективе;

- доступ к инклюзивному обучению детей с умственными недостатками.

Инклюзивное образование стало одним из стратегических направлений Программы развития образования и науки в РТ на 2014-2020 годы.

В последующий период нами будут продолжены мероприятия по созданию условий для обеспечения доступа в образовательные учреждения:

- *архитектурных* – установка пандусов, подъемников, лифтов;

- *образовательных* – приобретение специальных дидактических пособий, учебников, разработка стандартов, учебных планов, программ, адаптированных с учетом индивидуальных особенностей развития ребенка с ОВЗ на основе планов и программ массовых школ;

- приобретение оборудования и учебных вспомогательных средств для удовлетворения образовательных потребностей детей с ОВЗ в массовой школе.

Дальнейшего развития требуют существующие структуры, занимающиеся подготовкой и переподготовкой учителей, научно-методическим сопровождением инклюзивного обучения - Института развития образования РТ, Института педагогики и психологии КФУ, кафедр ИЭУП (г. Казань) и ТИСБИ.

Одной из проблем организации инклюзивного образования, является надуманная проблема негативного психологического воздействия детей с особыми потребностями на обычных детей. Наоборот, как правило, именно дети относятся достаточно толерантно к своим сверстникам с недостатками здоровья и развития. Однако ряд родителей придерживаются именно этой позиции и нередко оказывают всякого рода сопротивление интегрированному обучению. В этой ситуации решающая роль в предупреждении противопоставления детей друг другу, в развитии свободных, естественных, взаимно уважительных отношений, в создании обстановки равенства всех учеников и ценности каждого из них принадлежит учителю. Но не всегда достаточна адекватность отношения самих педагогов, участвующих в инклюзивном обучении. Это отчасти связано и с тем, что учителя обычных школ не имеют опыта работы с детьми со специальными потребностями. Но и то, что к специфическим нуждам отдельных детей не приспособлены здания и физические условия обычных школ.

Следовательно, разрешение проблем образовательной интеграции, прежде всего, требует квалифицированного психолого-педагогического сопровождения, планирования содержательной работы по предупреждению негативных явлений, формирования у родителей и педагогов сознания особого мира детей с обеих сторон шкалы здоровья и, в конечном итоге, выработки приверженности гуманистическому взаимодействию всех людей, и детей в первую очередь.

Процесс внедрения инклюзивного образования носит комплексный характер и предусматривает участие в нем органов власти республиканского и муниципального уровней, семей, образовательных и исследовательских организаций, а также широкой общественности.

В дальнейшем предстоит обратить внимание на следующие вопросы:

- при подготовке новых педагогических кадров предусмотреть корректировку профессиональных образовательных программ с учетом реалий и требований инклюзивного обучения;
- формирование экспертного сообщества (родителей, представителей гражданского общества и т. д.).
- обеспечение преемственности образовательных программ дошкольного, общего и профессионального образования (разрабатывать и внедрять учебные планы, основные образовательные программы (ООП) непрерывного профессионального образования;
- развивать и внедрять программы инклюзивного образования для взрослых.

Предстоит решить вопросы нормирования финансирования инклюзивного образования.

Международный опыт показывает, что развитие системы инклюзивного образования — долгосрочная стратегия, требующая последовательности, непрерывности, поэтапности ее реализации, а главное — формирования толерантности общества.

Аккумуляция различных подходов, механизмов и технологий позволяет выработать свои подходы и создать модель инклюзивного образования в нашей Республике Татарстан. В этом контексте более остро, чем когда-либо, отразится необходимость разработки механизма, объединяющего усилия всех ведомств и служб, связанных с формированием республиканской и муниципальной системы, обеспечивающей функционирование инклюзивного образования. Эта система должна обеспечить равный доступ всем нуждающимся независимо от места жительства семьи, тяжести ограниченности здоровья.

Введение совместного образования состоит не просто в техническом переводе детей-инвалидов в массовые образовательные учреждения. Этот процесс требует управленческого, организационно-хозяйственного, нормативного, методического и кадрового обеспечения; реорганизации образовательно-воспитательного процесса традиционных дошкольных и школьных учреждений в связи с приходом к обучению детей с особыми образовательными потребностями.

ПОЛИКУЛЬТУРНОСТЬ – ОДИН ИЗ ОСНОВНЫХ ПРИНЦИПОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Трудящийся народ во все времена мечтал жить в дружном и справедливом мире, в цивилизованном поликультурном обществе. Согласно материалам конференции «Инклюзивное образование: перспективы развития в России» (Москва, 2012 г.), инклюзивное образование воспринимается как «многообразие и непохожесть детей друг на друга видится не проблемой, требующей решения, а важнейшим ресурсом, который можно использовать в образовательном процессе» [1].

В этом контексте инклюзия воспринимается как процесс развития предельно доступного образования для каждого без исключения ребёнка, причём в доступных школах и образовательных учреждениях, процесс ликвидации различных барьеров для наибольшей поддержки каждого учащегося и максимального раскрытия его потенциала. Следовательно, реализуется не только принцип доступности образования для всех, но и принцип поликультурности, который связан с многообразием культурно-этнического состава России и свидетельствует о том, что инклюзивная школа готова к обучению детей, принадлежащих к различным этническим группам и культурам, говорящих на разных языках, имеющих различный социальный и экономический статус, с разными способностями, интересами и целями обучения.

Планетарная взаимозависимость людей представляет собой главное явление нашего времени. Особенно остро эта зависимость, как мы чувствуем, проявляется в XXI веке. В этих условиях мы, люди планеты Земля, должны руководствоваться идеей о том, что следует содействовать более широкому взаимному пониманию в мире. Поликультурное образование, обеспечивающее доступ к знаниям для всех земель, призвано сыграть вполне определенную роль в решении этой универсальной задачи: *помочь понять мир и понять другого, с тем, чтобы лучше понять самого себя.*

Конечно, всё сказанное относится, прежде всего, к системе образования. Ведь смысл современного понятия «образование» как раз в том и состоит, а именно: совместное обучение детей разных национальностей и разных культур, здоровых детей и инвалидов. Для ее реализации необходима толерантность особого рода, которая может быть достигнута лишь планомерной системой нравственного воспитания всего человечества.

Но затянувшиеся на десятилетия процессы реформирования российской системы образования, которые развернулись в 80-е годы прошлого столетия и продолжают сегодня, на наш взгляд, отнюдь не способствуют решению этой планетарной задачи. «Все прогрессы реакционны, если рушится человек», — писал известный поэт Андрей Вознесенский. Действительно, какой же это прогресс, если рушится человек?

Так ли уж все прогрессивны социально-экономические преобразования, модернизация отечественного образования и технизация общества, если их следствием является наблюдающийся в обществе дефицит толерантности и

эмоциональности, ведущий к дисгармонии в сфере культуры человеческих отношений? Не поэтому ли проблема сохранения в человеке поликультурного составляющего, которую подняли организаторы этой конференции, в последнее время звучит с особой силой?

Слишком большое количество следующих одна за другой реформ, вслед за ними – появление всё новых и новых поколений образовательных стандартов убивают реформу как таковую, поскольку они не обеспечивают достаточным временем для того, чтобы дать возможность всем действующим лицам образовательной системы стать активными участниками реформ. Кроме того, многие реформаторы, применяя слишком радикальный или слишком теоретический подход, не учитывали отрицательные уроки уже имеющегося опыта или, наоборот, отбрасывали положительные достижения прошлого. Педагоги, родители и все обучающиеся оказывались дезориентированными и мало расположенными к принятию и осуществлению реформ.

Президент Международной комиссии ЮНЕСКО по проблемам образования в XXI веке Жак Делор вместе с рабочей группой, состоящей из представителей разных стран, написал официальный доклад, который называется *«Образование: сокровище» (Learning: The Treasure Within)*. В этом докладе он отмечает: «Реформы должны сохранить базовое образование, которое призвано помогать оптимально строить жизнь, используя индивидуальные возможности и социокультурное своеобразие разных людей и групп, помочь всемерно развивать специализацию и в то же время не разрушить целостности человека и его культуры... Все мы объединены рождением и смертью и не в силах уйти от фундаментальных проблем, связанных с человеческой участью» [2].

Почему мы, игнорируя эти фундаментальные проблемы планетарного характера, всё больше говорим о *научоёмкой экономике, о коммерциализации образования* (появился даже термин *useful knowledge*), а не о том, *каким будет человек XXI-го века?* Сказанное отнюдь не говорит о том, что мы *против экономического роста и материального благосостояния людей*, но ведь облик будущей экономики и производства, облик будущего общества связан с обликом Человека, который будет создавать это общество.

Каким будет тот человек, который будет строить будущее, во многом зависит от того, какую мы *построим сегодня систему образования – поликультурную или какую-то другую*. Ведь образование, как пишет то же Жак Делор, - *это «один из наиболее мощных инструментов для моделирования будущего»*. «Экономический рост повышает благосостояние людей, - продолжает он далее, - но он не способен решить проблемы неравномерности развития и еще меньше может примирить материальное богатство и равенство, которые мы расходуем с поражающей разум беспечностью. Наконец, окончание холодной войны и разрушение Берлинской стены восстановило доверие между многими странами и народами. Но оно не только не привело к всеобщему братству и гармонии, а породило новые конфликты и разочарования. Напряженность никуда не исчезла... Естественно, что политика в области образования, - заключает он, - не может оставаться в стороне от этих фундаментальных вопросов. Она призвана служить созданию более совершенного образа мира, устойчивому человеческому развитию, взаимопониманию между

народами, обновлению повседневной жизни» [Там же]. Можно, наверное, и лучше сказать о том, *что такое поликультурное образование*, но здесь в очень сжатой форме сформулированы все его признаки.

Следовательно, заключаем мы, если современное общество 21-го века хочет стать поликультурным, то оно должно построить, прежде всего, *поликультурную образовательную систему*. Кроме информатизации, наиболее значимыми характеристиками этого современного общества являются глобализация и интернационализация, в процессе которых и происходит *сближение культур разных стран*. При этом должна сохраняться взаимосвязь с родным языком, с культурой родного народа, что в итоге будет способствовать бесконфликтной интеграции разных народов в поликультурное пространство.

В настоящее время существует множество разработок, направленных на формирование поликультурной личности посредством изучения литературы, иностранных языков и средствами начального образования. Вот научно-методических статей и тем более разработок, связанных с формированием поликультурной личности обучающегося в условиях инклюзивного образования, главный смысл которого ОДЗ - образование для всех - очень и очень мало, хотя «голос» этой архиважной проблемы слышится в мире всё громче и громче.

Его суть и глубокий гуманистический смысл должен прочувствовать и осознать каждый член нашего общества и, прежде всего, его педагогическое сообщество. Тут агитации не нужны.

В настоящее время, когда мы видим, как негативные экологические и социальные ситуации приводят к возрастанию количества детей, требующих создания особых условий для обучения, когда наблюдаем, как отечественное образование неуклонно коммерциализуется, превращается в сферу образовательных услуг и становится доступным отнюдь не для всех слоев населения, наступила пора подумать и о том, каким образом этот демократический принцип равноправия граждан в сфере поликультурного образования может быть реализован.

Построение нового цивилизованного, инклюзивного общества, поликультурной системы образования, отвечающего гуманистическим принципам, хорошо отразил новозеландский профессор Дэвид Митчелл.

Инклюзивное образование это шаг на пути достижения конечной цели – создания инклюзивного общества, которое позволит всем детям и взрослым, независимо от пола, возраста, этнической принадлежности, способностей, наличия или отсутствия нарушений развития и ВИЧ-инфекции, участвовать в жизни общества и вносить в нее свой вклад. В таком обществе отличия уважаются и ценятся, а с дискриминацией и предрассудками в политике, в повседневной жизни и деятельности учреждений ведется активная борьба [3.15].

Мы очень рады тому, что, наконец, в Законе об образовании Российской Федерации, действующем с сентября истекшего года, дано четкое определение понятия «инклюзивное образование» (ст. 2, п. 27) и в нем имеются специальные статьи, учитывающие образовательные потребности отдельных лиц:

Статья 79. «Организация получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья».

Пункт 4 этой статьи гласит:

«Образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность».

Мы против насильственного внедрения инклюзии взамен отмены нормального образовательного процесса там, где он существует, например, в лицее-интернате №2 Московского района г. Казани для одаренных детей, гимназии №7 Ново-Савиновского района г. Казани и т.д. Таких школ у нас немало. Должен быть свободный выбор образовательного учреждения.

Итак, цель нового тысячелетия — поликультурное образование для всех и его гуманизация. Вытекающие из этой цели новые педагогические тенденции знаменуют *переход от обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в специальных учреждениях закрытого типа к интегрированному в системе инклюзии образованию*. Очевидно, что специальные учреждения создают особые условия для детей-инвалидов, но при этом дети живут и развиваются в замкнутом мире, в котором нет условий для формирования поликультурной личности. Из научных исследований явствует, что из любой жесткой образовательной системы какая-то часть детей выбывает, потому что система не готова к удовлетворению индивидуальных потребностей таких детей в обучении. Это соотношение составляет 15 % от общего числа детей в школах и, таким образом, выбывшие дети становятся обособленными и исключаются из общей системы. Нужно понимать, что не дети терпят неудачу, а система исключает детей. Инклюзивные подходы могут поддержать таких детей в обучении и достижении успеха, что даст шансы и возможности для лучшей жизни.

Формирование поликультурной личности в условиях инклюзивного образования предполагает изучение и освоение всеми обучающимися, включая и детей с ограниченными возможностями здоровья, культуры, нравственных традиций и обычаев разных народов и национальностей как в рамках учебной программы, так и во время внеклассной воспитательной работы. Обучение языку, соединенное с ознакомлением с культурными и социальными ценностями носителей этого языка, может и должно служить мощным средством взаимопонимания детей в процессе инклюзивного обучения.

К качествам поликультурной личности воспитанника инклюзивной школы относятся:

- чувствительность к культурным различиям детей и их родителей,
- уважение к уникальности культуры каждого одноклассника, принадлежащего к какой-то народности,
- терпимость к необычному поведению каждой личности обучающегося,
- желание позитивно относиться ко всему неожиданному, гибкость в принятии альтернативных решений и отсутствие завышенных ожиданий от общения с детьми с ограниченными возможностями здоровья или являющимися представителями других культур.

Эти навыки детей инклюзивной группы являются *мостиками к пониманию друг друга*, а также основой для межнационального и межэтнического общения в классе и за его пределами.

С сожалением приходится констатировать тот факт, что для того чтобы каждый ребенок независимо от индивидуальных особенностей мог посещать инклюзивные общеобразовательные учреждения:

- нет налаженных программ, нет механизмов их реализации и контроля;
- в государственных, научных и общественных кругах до сих пор не существует единого и четкого представления о принципах и стратегии инклюзивного обучения;
- не подготовлены педагогические кадры, отвечающие требованиям социальной инклюзии;
- общество не готово принимать каждого своего члена таким, какой он есть, что в корне противоречит идеологии поликультурной образовательной системы.

Пока не начнется работа инклюзивной школы по-настоящему ничего никому доказать нельзя. *Новое и неизвестное пугает*. Чтобы люди поняли, инклюзивное обучение - это нестрашно, надо чтобы они *увидели это*. Пока не станут в одном классе учиться разные дети и родители сами не увидят, что это НОРМАЛЬНО и что там формируются гуманистически настроенные поликультурные личности - ничего никому не доказать.

Хотя как научное понятие *инклюзия* появилась относительно недавно, но ведь инклюзивная модель получения образования – это воплощение извечной гуманистической мечты человечества о справедливом мире, где никакая группа людей не изолирована от остальных, и интересы никакой части людей не угнетены интересами и потребностями других. Нам надо понять и признать истину о том, что инклюзивное образование – это нормальное образование, т.е. такое, какое должно быть в культурном, высокоцивилизованном человеческом обществе.

Очень хочется верить, что придет день, когда мы вообще не будем называть слово *инклюзия*, а будем произносить просто *образование*, подразумевая, что туда уже интегрировалось всё то лучшее – гуманистическое, - что есть в системе поликультурного образования.

Список использованной литературы:

1. <http://perspektiva-inva.ru/our-pubs/vw-978/>.
2. <http://www.ifap.ru/library/book201.pdf>
3. Митчелл, Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования, 2009.
4. Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: Материалы международной научно-практической конференции 20—22 июня 2011 года. – 244 с.

ДЕЯТЕЛИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ НАУКИ О ПРЕИМУЩЕСТВАХ ИНТЕГРАЦИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

RUSSIAN SCIENTISTS ABOUT INTEGRATION ADVANTAGES FOR DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

Реалии сегодняшнего времени делают чрезвычайно востребованной и актуальной проблему интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в общество. Только освоение новой философии и понимание прав ребенка смогут удержать цивилизацию от непоправимых ошибок по отношению к детям с особыми потребностями. Не стоит забывать о том, что, по данным ВОЗ, число таких детей уже превысило 170 миллионов человек.

Отечественная наука и, в частности, коррекционная педагогика накопила немалый опыт по обучению и воспитанию детей с особыми потребностями. Их представителей можно по праву отнести к сторонникам концепции «Нового свободного воспитания», в центре которой находится ребенок с его стремлением к самостоятельности и самореализации. Выдающихся ученых России отличают общие концептуальные подходы и методологические основы работы с детьми, отмеченными аномалиями развития. Эти основополагающие положения можно свести к следующему: всестороннее изучение личности ребенка, создание благоприятной окружающей среды, системный подход к изучению личности ребенка, организация самовоспитания и саморазвития ребенка, антрополого-гуманистическая концепция развития, обучения и воспитания ребенка с отклонениями в развитии, нуждающегося в защите и интеграции в сообщество нормально развивающихся сверстников.

Среди выдающихся деятелей отечественной науки следует в первую очередь назвать В.М. Бехтерева, Г.Я. Трошина, В.П. Кащенко, Л.С. Выготского и др. Уже в 1911 г. в своей работе «Охрана детского здоровья: к вопросу о воспитании детей дошкольного возраста» В. Бехтерев подчеркивал необходимость всестороннего изучения ребенка с первых дней его рождения, что должно лежать, по его мнению, в основе воспитания: «Познать дитя в его первых движениях сердца, проявлениях ласки и привязанности к матери, к семье, в его порывах любви ко всему светлому, радостному, чтобы дать ему все, чего жаждет его младенческая душа - не значит ли это разрешить больные и самые жгучие вопросы нашего воспитания». Воспитание, понимаемое в широком смысле слова, должно ставить своей целью полное и гармоничное развитие всех сил организма ребенка, считал В. Бехтерев. Многие связывает и роднит его с принципами системы воспитания М. Монтессори (методы развития способности разбираться в цветах и музыкальных мелодиях, развитие хватательных способностей, осязания, обоняния, предоставление ребенку полной свободы движений, приучение к чистоте и порядку и др.). Особенно следует заботиться, по мнению В. Бехтерева (что является и центром концепции М. Монтессори), о развитии самостоятельности и самостоятельности ребенка. Средствами для изучения ребенка, как считают В. Бехтерев и М. Монтессори, служат

наблюдение и опыт («Жди и наблюдай», - призывала М. Монтессори педагогов и воспитателей).

Учеником В. Бехтерева является выпускник и профессор Казанского университета, видный русский невролог, психиатр, психолог и педагог, основоположник отечественной педагогики и психологии аномального детства Г.Я. Трошин, для которого характерен системный и целостный антропологический подход, интегрировавший данные наук, изучающих детские отклонения - дефектологии, коррекционной психологии и педагогики, психопатологии, патопсихологии, детской психиатрии, а также данные общей педагогики и психологии. Наиболее значимы следующие положения его концепции: признание значительного потенциала психического развития аномального ребенка, не используемого современной практикой; опора на общность законов и закономерностей развития нормального и аномального ребенка; необходимость ориентации на целостное изучение аномального ребенка, на не затронутые болезнью его потенциальные возможности, а не на болезнь или дефект; утверждение решающей роли благоприятной среды и педагогического воздействия в воспитании и развитии аномального ребенка. Г.Я. Трошину одному из первых принадлежит заслуга творческого синтеза теоретического и экспериментального материала по психопатологии, специальной психологии и педагогике на концептуальной гуманистической основе. В Петербурге ему удалось создать по собственному проекту первую в России вспомогательную школу-лечебницу для аномальных детей, опыт работы которой вылился в его огромный двухтомный труд «Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей» (1915). Это был единственный в мировой литературе труд в области дефектологии, получивший премию Российской Академии наук. Результаты многолетних научных исследований и практической деятельности обобщены в «Лекциях по детской психопатологии и организации вспомогательных школ» (1924). С какой болью пишет Г.Я. Трошин о состоянии дел в области коррекционной педагогики в дореволюционной России: «Удивительно, каким образом в русской педагогике с ее традициями К. Ушинского, Н. Пирогова, Л. Толстого могло укрепиться безучастное отношение к детям-неудачникам, поскольку, степень участия к ненормальным детям является одним из показателей общественной благоустроенности».

Психологические и педагогические концептуальные идеи Г.Я. Трошина были использованы и получили дальнейшее развитие в культурно-исторических концепциях В.П. Кащенко и Л.С. Выготского. В России подход к проблеме изучения, обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии с начала XX века традиционно носит комплексный медико-психолого-педагогический характер, корни которого, несомненно, восходят к принципам и методам педологии - науки о комплексном изучении ребенка с медицинских, психологических, педагогических и социальных сторон. С идеологических позиций 30-х годов XX в. постановлением ЦК ВКП (б) от 4 июня 1936г. «О педологических извращениях в системе Наркомпроса» она была разгромлена и предана незаслуженному забвению на многие десятилетия. В начале XX века выдающимся отечественным врачом, психологом, педологом и педагогом В.П. Кащенко был открыт санаторий-школа для дефективных, нервных и трудных детей (1918), на базе которой был создан Дом изучения ребенка. Вслед за

Г.Я. Трошиным В.П. Кащенко видел в детской исключительности не столько биологические причины, сколько «дефективную социальность», подчеркивая, что детская исключительность есть, прежде всего, социальный порок, порок общества в целом.

Неоценимый вклад и богатое наследие оставил в российской коррекционной педагогике выдающийся психолог и педагог-дефектолог, «Моцарт в психологии» Л.С. Выготский, чьи работы не потеряли своей актуальности до сегодняшнего дня. В 20-е годы XX века он создал в Москве Экспериментальный дефектологический институт, где разработал теорию культурно-исторического развития поведения и психики человека, которая легла в основу исследований аномального детства, обогативших общую психологию и педагогику. Идеи Л.С. Выготского о компенсаторных возможностях человеческого (в частности, детского) организма, о сложной структуре дефекта, о зонах актуального и ближайшего развития и другие намного опередили пути развития отечественной психологии и педагогики. Насколько верен методологический подход как можно более раннего диагностирования, можно не обсуждать с позиций сегодняшнего уровня науки. Л.С. Выготский настаивал на том, что чем раньше мы будем оказывать аномальному ребенку коррекционно-педагогическую помощь целенаправленную, с пониманием сущности и психолого-педагогической структуры дефекта), тем эффективнее она окажется, поскольку меньше будет наслоений, дефектов вторичного, третичного и т.д. порядков, осложняющих психическое развитие. Лечебная педагогика, по мнению Л.С. Выготского, должна ориентироваться не на дефект сам по себе, а на самого больного, на его особенности и на возможности интеграции в общество. Ребенок с тем или иным дефектом, подчеркивает Л.С. Выготский, еще не есть дефективный ребенок. У него есть силы для его преодоления. Методологические основы психологической диагностики Л.С. Выготского таковы: необходимость системного подхода; измерение и учет зон актуального и ближайшего развития; учет реализации качественных возрастных новообразований в психическом развитии; дифференцированный подход к детям внутри возрастных границ; качественное своеобразие психического развития каждого ребенка и др. Особый интерес в этом отношении представляет его работа «Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства». Особо следует отметить необходимость создания такой системы обучения, в которой ребенок с ограниченными возможностями не исключался бы из общества детей с нормальным развитием, подчеркивал Л.С. Выготский. Он считал, что задачами воспитания такого ребенка являются его интеграция в жизнь и осуществление компенсации его недостатка каким-либо другим путем.

Плюсы интеграционного подхода как принципиальной альтернативы искусственному разделению и изоляции детей в специальных школах налицо: интеграция создает базу для здорового социального развития как ребенка с ограниченными возможностями, так и здорового ребенка. Положительное социальное развитие в свою очередь выступает предпосылкой и оптимального когнитивного развития. Преимущества интеграционной системы для личностного и когнитивного развития детей можно условно разбить на следующие группы: преимущества социального характера (развитие самостоятельности детей путем предоставления

помощи; обогащение социального опыта детей; развитие толерантности, эмпатии, гуманизма); преимущества психологического характера (исключение формирования чувства превосходства или развития комплекса неполноценности); преимущества медицинского характера (подражание «здоровому» типу поведения как поведенческой норме конкретного социума; исключение социальной изоляции детей); преимущества педагогического характера (рассмотрение развития каждого ребенка как уникального процесса и несравнение детей с друг другом; активизация когнитивного развития через социальные акты коммуникации и имитации).

Выводы очевидны: все вышеперечисленные ученые исходили по отношению к детям с особенностями в развитии из одних и тех же методологических основ: ранняя диагностика, ранняя терапия, раннее включение в социум, интеграция в сообщество здоровых сверстников. Другого пути нет.

Список использованной литературы:

1. Беленкова, Л.Ю. Антрополого-гуманистическая концепция обучения и воспитания аномальных детей в научном наследии Г.Я. Трошина. Автореф... дис. канд. пед. наук. - Нижний Новгород, 2000.-20 с.
2. Бехтерев, В.М. Охрана детского здоровья: к вопросу о воспитании детей дошкольного возраста.- СПб, 1911.-23 с.
3. Выготский, Л.С, Лурия А.Р. Этюды по истории поведения. - М. -Л.: Госиздат, 1930.-231 с.
4. Коррекционная педагогика: Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии: Уч. пос. - М: Academia, 1999. – 160 с.
5. Оссовский, Е.Г., Беленкова, Л.Ю. Г.Я. Трошин - видный педагог, психолог и дефектолог России и Российского Зарубежья // Современные подходы к изучению, обучению и воспитанию детей с проблемами в развитии: Матер. Всеросс. науч. - практ. конф. В 2-х ч. 4.1. - Саранск: Изд-во Мордов. госуд. пед. ин - та, 2003. - 248с. – С. 10- 17.
6. Ратнер, Ф.Л., Юсупова, А.Ю. Основы Монтессори - педагогики. Метод М. Монтессори в России. - К.: Изд-во Казан, ун - та, 2002. -20 с.
7. Сухотина, Т.Л. Мария Монтессори и новое воспитание. - М.: Типо -литография т-ва И.Н.Кушнерев и К⁰, 1914. – 68 с.
8. Трошин, Г.Я. Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей. Т.1. -Петроград: Изд-во Школы-лечебницы докт. мед. наук Г.Я Трошина. 1915.- 403 с.
9. Ульенкова, У.В. Л.С. Выготский и концептуальная модель коррекционно-педагогической помощи детям с задержкой психического развития //Дефектология. - 1997. - №4. - С. 26 - 32.
10. Хайртдинова, Л.Ф. Социальное развитие ребенка с нарушением интеллекта в системе коррекционно-педагогической работы // Современные подходы к изучению, обучению и воспитанию детей с проблемами в развитии: Матер. Всеросс. науч. - практ. конф. В 2-х ч. 4.1. - Саранск: Изд-во Мордов. госуд. пед. ин - та, 2003. - 248с. - С.158- 161.
11. Ратнер, Ф.Л., Юсупова, А.Ю. Педагогика Марии Монтессори: история и современность. Идеи М. Монтессори в условиях интегрированного образования: учеб. пос.-Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2011.-84 с.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

INCLUSIVE EDUCATION IN RUSSIA

Во второй половине прошлого столетия результатом трансформации общественного сознания по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья явилось усиление внимания со стороны государств и правительств большинства стран мира в поиске путей успешной и эффективной интеграции в общество детей данной категории. В течение долгого периода времени прогрессивно мыслящие деятели разных областей науки, культуры, родители и представители общественных организаций выступали с настоятельными требованиями об актуальной необходимости реального продвижения законодательных инициатив в сфере обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в системе массового образования и реформировании мировой педагогической системы в направлении интеграции системы общего образования со специальным. Всемирная конференция по образованию лиц с особыми образовательными потребностями, прошедшая в 1994 году в г. Саламанка (Испания), стала знаковым событием в истории мировой педагогики и заложила основы для перехода от интеграционной педагогики к инклюзивной.

В России понятие «инклюзивное образование» было официально закреплено на федеральном уровне в новом законе «Об образовании», принятом в декабре 2012 года. Ценность данного документа заключается в том, что разработанный впервые в истории с участием широкой общественности и профессиональных сообществ он является одновременно апогеем правового регулирования вопросов в области образования всех детей, особенно детей с ограниченными возможностями здоровья, в России, и одновременно, началом нового периода в совершенствовании государственной образовательной политики в соответствии с признанными международными принципами и нормами. В этой связи необходимо особо отметить, что уже в апреле 2010 года вступил в силу закон, разработанный в правительстве Москвы, «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья», согласно которому действия Органов государственной власти города должны быть максимально направлены на создание в государственных учреждениях условий для инклюзивного образования детей данной категории. С этого времени многие московские школы стали экспериментальными площадками в реализации процесса инклюзивного образования. Утверждение концепции инклюзивного образования на федеральном уровне способствовало расширению территориальных границ инклюзивного образования в России и явилось предпосылкой к генезису масштабных межпрофессиональных дискуссий на макро-, мезо- и микроуровнях функционирования системы образования.

Ратифицированию Россией концепции инклюзивного образования предшествовало принятие основополагающих международных документов (Конвенции ООН «О правах ребенка» (1990 г.), Декларации прав и свобод человека и

гражданина (1991 г.), Конвенция ООН о правах инвалидов (2008г.), составивших юридическую основу для реформирования отечественного законодательства, в частности, в области развития интеграционных процессов в образовании (Конституция Российской Федерации (1993 г.), закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (1995 г.), закон «Об Образовании» (1992 г.), закон «О ратификации Конвенции о правах инвалидов» (2012г.), закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (2013г.). Ретроспективный анализ принятых в России нормативно-правовых документов в области образования детей с ограниченными возможностями здоровья показывает, что на протяжении двадцати лет систематически вводятся необходимые законодательные механизмы, обновляется и редактируется терминология, устанавливающая концептуальные основания для повышения эффективности интеграции в образовании. Так, в частности, в законе «Об Образовании» (1992г.) говорится о создании специальных (коррекционных) образовательных учреждений (классов, групп) для детей с отклонениями с целью лечения, воспитания, социальной адаптации и интеграции в общество детей данной категории. Тогда как в новом законе об образовании можно выделить доминирование антидискриминационного вектора в направлении модернизации образования детей с ограниченными возможностями здоровья, свидетельством чему является замена атрибута «специальный» на «необходимый» в формулировании условий для получения данными детьми качественного образования, «для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения и условия, в максимальной степени способствующие получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию этих лиц» [4]. Документальным свидетельством перманентного усиления внимания со стороны государства к безотлагательной необходимости продвижения антидискриминационной политики в сфере образования, направленной на обеспечение гарантированного доступа к получению всеми детьми качественного образования в соответствии с индивидуальными потребностями и возможностями каждого ребенка, обеспечивающего их успешную социализацию, является ряд законодательных актов и социально-образовательных проектов: «Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года», «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года», «Федеральная целевая программа развития образования на 2011-2015 г.г.», Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», государственная программа «Доступная среда на 2011-2015 г.г.». В целом, к началу 2014 года в России создана необходимая законодательная основа для продвижения идеи инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в систему общего образования.

Проблема реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья тесным образом сопрягается с уровнем готовности общества в целом и системы образования к принятию самой идеи инклюзии. На протяжении почти целого столетия в России создавалась и непрерывно развивалась система коррекционной педагогики, научные достижения, уникальный и существенный опыт которой в обучении и воспитании детей с ограниченными

возможностями здоровья по праву признан и высоко ценится научным мировым сообществом. В тоже время уже в начале прошлого века великими отечественными учеными Г.Я Трошиным, В.П. Кащенко, Л.С. Выготским был остро поднят вопрос о роли социальной среды в развитии личности ребенка с ограниченными возможностями и здоровья и важностью обновления науки «дефектология» посредством сближения общей и специальной педагогики. Так, по мнению Л.С. Выготского, «философский диалектико-материалистический фундамент общей педагогики и социальный фундамент, на котором строится социальное воспитание», должны стать базисом в развитии дефектологии и способствовать построению такой системы, «в которой удалось бы органически связать специальную педагогику с педагогией нормального детства» [1]. Однако неустойчивая политическая ситуация в стране, обусловившая кризисы в образовании, доминирование авторитарной модели в обществе, недооценка роли и места системы образования в социальной системе, и, прежде всего, прочно утвердившаяся позиция на образование детей с ограниченными возможностями здоровья в системе специальных учреждений не позволили данным идеям получить должного развития. И только начиная с 70-х г.г. XX века, в России наметилась тенденция к реализации интеграционных подходов в образовании, в частности, вопросов, касающихся возможности организации интегрированного обучения детей, основы которого были заложены педагогами в начале столетия. С этого времени в фокусе исследований и практических разработок ведущих ученых Института коррекционной педагогики (Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко, С.А.Зыков, Т.С. Зыкова, Э.И. Леонгард, Н.М.Назарова, Л.М. Шипицина и др.) находятся проблемы включения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательные учреждения. В частности, на базе Института коррекционной педагогики была открыта лаборатория интегрированного обучения (Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко), в которой разрабатываются, апробируются и активно внедряются в разных регионах России вариативные многоуровневые модели интегрированного обучения. Процессы раннего выявления и психолого-педагогической коррекции развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья поставили своей задачей обеспечение условий для его реабилитации с целью успешного обучения по программе общеобразовательной школы. Так, по мнению Н.Н. Малофеева и Е.Л. Гончаровой, «интеграция позволяет сделать прозрачными границы между специальным и общим образованием, «отражая новые механизмы взаимодействия этих систем» [3]. Таким образом, к настоящему времени в российской системе образования создана фундаментальная теоретико-методологическая база для дальнейшей эволюции процесса интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, основанного на гармоничном взаимодействии и сотрудничестве двух исторически дифференцированных систем в системе инклюзивного образования.

Вместе с тем именно организация профессионального сотрудничества педагогов общего и специального образования выявляет ряд противоречий, во многом препятствующих развитию данного процесса в России. Безусловно, значимым шагом в реализации данного инновационного процесса является масштабное решение экономических проблем, связанных с модернизацией инфраструктуры общеобразовательной школы, на государственном уровне. Однако,

данные позитивные изменения не могут считаться эффективными, если при этом отсутствует единое видения среди педагогов сущности данного процесса, его роли, места и функций в обществе, в развитии личности каждого ребенка, не только с ограниченными возможностями здоровья, научно-методологические основания, команда высококвалифицированных междисциплинарных специалистов, не разработана соответствующая научно-методическая база, что не только не способствует устранению всевозможных препятствий, но и неизбежно создает спектр новых барьеров, таких как: неприятие педагогами, родителями и детьми самой идеи инклюзивного образования. В этой связи, анализируя возможности реализации инклюзивного образования в России, Р. Дименштейн и И. Ларикова отмечают, что одним из наиболее важных условий успешности данного процесса в России является постепенное и систематическое наращивание интеграционного потенциала [2].

Подводя итог вышеизложенному, еще раз подчеркнем, что в настоящее время система образования в России находится в состоянии перехода к инклюзивному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья, в ходе развития которого закономерным является прохождение некоторых периодов турбулентности, противоречий и барьеров. Однако, по нашему мнению, на современном этапе развития российского общества инклюзивное образование является тем механизмом и той движущей силой, который позволит государству выйти на новый уровень социокультурного развития и избежать изоляции детей данной категории, способствуя их социализации, которую Л.С. Выготский считал конечной целью воспитания.

Список использованной литературы:

1. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т.5. Основы дефектологии / Л. С. Выготский; под ред. Т.А.Власовой. – Москва: Педагогика, 1983. – 369с.
2. Диментштейн, Р. Ларикова И. Интеграция или инклюзия? Споры о словах и нерешенные проблемы образования особых детей [Электронный ресурс]. // Проект центра лечебной педагогики. – Режим доступа: http://www.osoboetetstvo.ru/rights/idprav/files/inergr_kratk5_pravl.doc
3. Малофеев, Н.Н., Гончарова Е.Л. Позиция ИКП РАО в оценке современного этапа развития государственной системы специального образования в России [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. – 2000. - № 1. - Режим доступа: <http://almanah.ikprao.ru>
4. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ, 31.12.2012, № 53 (ч.1), ст. 7598.

НОРМАТИВНАЯ ОСНОВА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Современный этап развития российского общества характеризуется переменами, которые отражают общемировые тенденции демократизации, гуманизации общественных отношений, построение в России основ гражданского общества. Идея социального равенства людей играет системообразующую роль в изменении законодательных норм современной России. Данные изменения касаются и сферы образования. В пространство России как новый код социального равенства, как переход от медицинской модели работы с инвалидами к социальной модели входит понятие «инклюзия». Инклюзивное образование рассматривается как перспективная модель развития отечественного образования, согласно которой следуют изменения в системе образования инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Нормативно-правовое регулирование процесса построения модели инклюзивного образования в России обеспечивается рядом документов, содержание которых отражает государственную политику в области образования, выстраиваемую с учетом международных актов. Источником формирования правовых норм в области инклюзивного образования являются международные документы. Среди них: Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования (1960); Декларация отсталых лиц (1971) Всемирная программа действий в отношении инвалидов (1982); Всемирная декларация об образовании для всех Джомтьен, Тайланд (1990); Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями (1994).

Особо можно отметить Резолюцию 49/153 Генеральной Ассамблеи (1993 г.) «К полной интеграции инвалидов в жизнь общества: осуществление стандартных правил обеспечения равных возможностей для инвалидов», согласно которой к стандартным требованиям, регламентирующим деятельность государств - членов ООН, относятся и требования в сфере образования. В стандартных правилах целевая область Образования выделена в качестве актуального направления деятельности государств для гарантированного обеспечения равных возможностей для инвалидов. В качестве предписаний к государственной политике в области образования стран, где действует закон о всеобщем образовании, определена гарантированность обучения всех людей, независимо от уровня их инвалидности. Кроме того, стандартными правилами Генеральной Ассамблеи установлен ряд требований к государствам в организации образования инвалидов. Среди требований: необходимость четко сформулированной политики в образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья; гибкость учебных программ; качество учебных материалов; подготовка преподавателей и оказание им поддержки.

На основе международных актов были сформированы новые подходы к образованию лиц с ограниченными возможностями здоровья в нашей стране, закрепленные в Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации». Среди терминов, включенных в текст ФЗ, термин «инклюзивное образование», определяемый как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей». Идея правового равенства всех людей в сфере образования находит отражение в той

части Закона, где представлена система образования в РФ (гл.2). Согласно п.4. ст.10 в нашей стране устанавливается четыре уровня общего образования: дошкольное, начальное общее, основное общее, среднее общее.

Ст.79. Закона «Об образовании в Российской Федерации» определяет условия обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. Согласно п.4 данной статьи «образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья может быть организовано как совместно с другими обучающимися» (инклюзивное образование), «так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность» (специальное образование). Право выбора формы обучения ребенка остается за родителями. Однако закон предполагает, что при сложных нарушениях психофизического развития ребенок должен обучаться в специальных условиях.

Содержание статьи 79 ФЗ «Об образовании в РФ» позволяет выделить в качестве параметра для дифференциации понятий «инклюзивное образование» и «специальное образование» организационную форму обучения детей с особенностями психофизического различия. Она отражена в формулировках: «совместно с другими обучающимися»; «в отдельных классах, группах или в отдельных организациях». В ФЗ определены требования к деятельности образовательных организаций относительно обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, они:

- создают необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья;
- обеспечивают оказание ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения;
- в максимальной степени способствуют получению образования определенного уровня и определенной направленности.

Уточнение сущности инклюзивного образования дается в письме Министерства образования и науки Российской Федерации от 7 июня 2013 г. № ИР-535/07 «О коррекционном и инклюзивном образовании детей». В письме разъясняются перспективы существования коррекционного и инклюзивного образования детей, дается уточнение термина «доступное для лиц с ограниченными возможностями здоровья». Законодательное закрепление значения данного понятия является необходимым в оценивании уровня готовности образовательных организаций к работе с лицами с особыми образовательными потребностями. Доступность определяется как «наличие условий для беспрепятственного доступа инвалидов» в образовательное учреждение.

Нормативные требования, определяющие уровень доступности образования, были сформулированы в рекомендациях Министерства образования и науки РФ «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами» (2008 г.). В рекомендациях указывается на необходимость раннего выявления недостатков в развитии детей и своевременное оказание необходимой психолого-медико-педагогической помощи в дошкольном возрасте.

Необходимым условием организации успешного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных учреждениях общего типа в рекомендациях Министерства образования и науки РФ обозначается формирование адаптивной среды. Для чего в образовательном учреждении общего

типа должны быть созданы материально-технические условия, которые обеспечивают возможность для беспрепятственного доступа детей с недостатками физического и психического развития в здание и помещения образовательного учреждения. К материально-техническим условиям реализации идеи инклюзивного образования отнесено наличие пандусов, специальных лифтов, специально оборудованных учебных мест и т.д. Для создания педагогических условий обучения рекомендовано использование индивидуальных учебных планов, современных технологий обучения, гибкость образовательного процесса. Таким образом, в нормативных документах МОиН РФ получают развитие нормы международного права в области образования.

В Правительстве разработаны требования для развития инклюзивного образования в системе профессионального образования. Реализация данных требований - определять необходимость существенных перемен в повышении уровня доступности профессионального образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Вопрос организации образования лиц с особыми образовательными потребностями находит отражение и в других нормативных актах, которые регулируют ту или иную сторону образовательных отношений. Так, в новых Федеральных государственных образовательных стандартах в структуры основной образовательной программы начального общего образования, основной образовательной программы основного общего образования включены программы коррекционной работы с учащимися. Целевое назначение данных программ заключается в коррекции недостатков психического и (или) физического развития детей с ограниченными возможностями здоровья и оказании им помощи в освоении программ начального и основного образования. Коррекционная работа предусмотрена требованиями ФГОС дошкольного образования и ФГОС среднего (полного) общего образования. При этом в ФГОС дошкольного образования можно наблюдать отождествление понятий «коррекционная работа» и «инклюзивное образование» (раздел 2, п.2.11.2 между терминами стоят союзы «и»/ «или»). В настоящий момент разработаны проекты ФГОС специального образования, на основе которых будут регулироваться образовательные отношения не только в системе образовательных организаций коррекционного профиля, но и образования детей в инклюзивных образовательных организациях.

Коснулся сферы образования лиц с ограниченными возможностями здоровья начавшийся процесс стандартизации педагогической деятельности. Согласно проекту Профессиональных стандартов педагога, необходимость овладения компетенциями для работы в инклюзивном образовании является одной из новых компетенций, которые должен освоить современный педагог.

Проведенный анализ международных и российских нормативно-правовых документов позволяет утверждать, сформированность правовой базы для реализации идей инклюзии в образовательном пространстве России. Тем не менее, расширение педагогической практики обучения и воспитания детей, подростков, молодых людей с отклонениями в психофизическом развитии потребует определенной детализации нормативных требований для разрешения возможных противоречий, которые могут возникнуть при совместном обучении лиц с ограниченными возможностями здоровья и их здоровых сверстников.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК НОВОЕ ПОНИМАНИЕ РАВЕНСТВА ПРАВ ЧЕЛОВЕКА

INCLUSIVE EDUCATION AS AN E WUNDER STANDING OF THE EQUALITY OF HUMAN RIGHTS

Идея инклюзивного образования, нашедшая отражение в нормативных актах современной России, представляет общемировую тенденцию современного этапа развития образования. Зарождение и становление основополагающих принципов инклюзивного образования является диалектическим развитием идей образовательных прав человека. В этой связи актуален исторический анализ становления и развития системы обучения детей с отклонениями в психофизическом развитии. Обращение к истории образования свидетельствует о том, что круг лиц, чьи образовательные права защищались нормами государственного права, расширялся достаточно медленно, да и сами нормы образовательного права появились в законах европейских стран достаточно поздно.

В широком масштабе вопрос обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья ставится только в конце XIX начале XX веков. В этот период идет процесс формирования национальных систем специального образования. Открываются специальные образовательные учреждения для обучения трех категорий детей: с нарушением слуха, зрения, интеллекта. Однако в этот период дети с выраженными отклонениями в развитии остаются под опекой церковной и светской благотворительности.

В XX веке начинается следующий этап развития специального образования - переход «от обучения отдельных категорий аномальных детей к дифференцированной системе специального образования» [1]. Переход к дифференцированной системе специального образования стал новым шагом в его развитии. При этом процесс развития заключался не только в росте числа специальных образовательных учреждений для детей с отклонениями психофизического развития, но увеличения категорий лиц, включаемых в число учащихся специальных образовательных учреждений и рост числа типов специальных школ. Например, в принятом правительством Великобритании в 1944 году «Акте об образовании», в Великобритании выделены восемь категорий нарушений, для которых должно быть организовано специальное образование (слепые, слабовидящие, глухие, слабослышащие, ослабленные, диабетик, эпилептики, плохо приспособленные к окружающей среде, с физическими недостатками, с афазией, с нарушениями в обучении). Федеральным законом США «Акт об образовании лиц с нарушениями» от 1954 г. устанавливается обязательность специального обучения детей, имеющих одно из указанных в законе нарушений развития. Среди называемых данным законом нарушений: серьезные эмоциональные расстройства, ортопедические недостатки, аутизм, травматические повреждения мозга, специфические трудности в обучении и др.

К показателям сформированности дифференцированной системы специального образования относится и овладение педагогами методиками работы с детьми с разными нарушениями развития. Формирование опыта педагогического взаимодействия в работе с детьми с отклонениями в психофизическом развитии происходило на протяжении не одного столетия. Так нидерландец Р. Агрикола в 15 веке приходит к выводу об обучаемости глухих, испанец Педро Понсе разрабатывает методы обучения глухонемых, именно он считается родоначальником сурдопедагогики. В 19 в. Ф. Гилл создает «естественный метод обучения глухих детей», тифлопедагог А. Цейне вносит предложения по обучению слепых. Уникальный опыт обучения детей с нарушением интеллекта принадлежит Й. Вайзе. В XX веке окончательно складываются методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, появляется специально созданное оборудование, позволяющее оптимизировать образовательную деятельность учащихся с особыми потребностями.

В мировом историческом процессе после второй мировой войны происходят глобальные изменения. Они напрямую связаны с созданием Организации Объединенных Наций, ЮНЕСКО, с процессами демократизации общества. Тенденция демократизации общества нашла отражение в истории образования в целом. В США одним из результатов борьбы за гражданские права чернокожего населения в 50-ые - 60-ые г.г. XX века стала десегрегация американской школы. В южных штатах стали создаваться единые школы, где дети обучались, не зависимо от цвета их кожи, что стало выражением равенства образовательных прав человека. Произошедшие перемены в системе американского образования послужили толчком к началу либерально-демократических реформ 70-х г.г. прошлого столетия. В данный период наблюдается рост общественного противостояния идеям дискриминации людей по расовому, половому, возрастному, национальному, политическому, религиозному, этническому и другим признакам. В контексте борьбы с сегрегацией в образовании одним из проявлений ее начинают считать специальные школы и интернаты. Таким образом, уже в последних десятилетиях XX в. дискриминационной объявляется изолированная от массовой школы система специального образования. В обществе зарождаются идеи перехода от изоляции к интеграции.

Идея правового равенства в сфере образования находит свое отражение в проведении в марте 1990 года в Джомтьене (Тайланд) конференции «Образование для всех». На конференции была принята Джомтьенская декларация по обеспечению базового образования для всех детей, молодежи и взрослых. В документе «Всемирная декларация об образовании для всех» установлены четкие направления действий и меры по достижению целей Образования для всех (ОДВ). К ключевым аспектам и принципам Джомтьенской декларации относят: всеобщий доступ к обучению; содействие обеспечению равенства; особое внимание к учебным результатам; расширение средств и масштабов базового образования; улучшения условий для образования и укрепления партнерских связей.

Принципы, политика и практическая деятельность в сфере образования лиц с особыми потребностями были сформулированы в июне 1994 года в Саламанке (Испания). Саламанская декларация стала новым витком борьбы за равенство в сфере образования, в ее содержание декларируются идеи равного права ребенка на

образование, возможность получать и поддерживать приемлемый уровень знаний; права лиц, имеющих особые потребности в области образования, иметь доступ к обучению в обычных школах и т.п. В качестве гаранта правового равенства выдвинута идея инклюзивного образования.

Инклюзия рассматривается как полное включение детей, подростков, молодых людей с разными возможностями во все позитивные аспекты жизни образовательного учреждения, которые доступны их обычным сверстникам. Понятие инклюзии (включения) было введено в теорию и политику современного образования благодаря работам г-жи Мадлен Уилл, экс-ассистента госсекретаря департамента образования США.

Популяризация идеи инклюзивного образования в обществе находит отражение в организации образовательных систем государств. Дети с ограниченными возможностями здоровья получают возможность обучения вместе со здоровыми сверстниками. В законодательстве государств появляются нормы, благодаря которым образовательная среда становится доступной для детей с ограниченными возможностями здоровья, таким образом, государством иницируются условия совместного обучения разных детей. Так, в 2001 г. в Японии был создан Комитет «Обеспечения специального, поддерживающего образования в настоящее время», членами Комитета была выдвинута идея отмены специальных школ и утверждение школы-общины, которые обеспечивали бы поддержку всем учащимся, в том, числе с особыми образовательными потребностями [2]. Термин «инклюзивное образование» включен в новый Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации», который вступил в силу в сентябре 2013 года, тем самым определив инклюзию в качестве одного из направлений развития российского образования. Сегодня формируется законодательная основа для обучения детей с особыми возможностями в образовательных учреждениях России. Однако это не означает, что инклюзивное образование полностью должно заменить систему специального образования. ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» подтверждает возможность двух моделей обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, параллельность существованию инклюзивного и специального образования. При этом в нормативных документах, регламентирующих образовательный процесс, устанавливаются требования к обучению детей с нарушением развития [3].

Инклюзивное образование – новый социальный феномен развития образовательной системы, реализация его идей в широкой педагогической практике – гарантия правового равенства человека на образование. Однако законодательных гарантий недостаточно для того, чтобы идеи равенства образовательных прав получила практическое воплощение без изменений не только внутренней среды образовательного учреждения, но и внешней среды. Доступность среды отражается в вероятности ребенка с особенностями развития добраться до учебного заведения, свободно перемещаться в его пространстве, иметь возможность выстроить образовательное взаимодействие, используя в этих целях специфические средства обучения (например, специальные учебники с укрупненным шрифтом и адаптированными цветными иллюстрациями для детей с нарушением зрения).

Список использованной литературы:

1. Малофеев, Н.Н. Специальное образование в России и за рубежом: В 2-х частях. - М.: «Печатный двор», 1996. – 182 с.
2. Дронишинец, Н.П. , Филатова, И.А. История и проблемы развития специального образования в Японии. // http://journals.uspu.ru/i/inst/spec/spec9/spec9_1.pdf
3. Письмо Министерства образования и науки РФ. О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами. N АФ-150/06 от 18 апреля 2008 года.

ИНКЛЮЗИВНЫЙ ПОДХОД К БЫТИЮ И ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ТВОРЧЕСТВО

(на примере анализа повести Э.-Э. Шмитта «Дети Ноя»)

INCLUSIVE APPROACH TO LIFE AND ART

(for example analysis of E.-E. Schmitt «Children of Noah»)

В современном мире безудержного соблазна и безумного потребления, человек потерял ценностные основы своей жизни и самого себя. Он живет в мире, где власть захватывает Ничто: здесь все виртуально-нереально, текуче и зыбко. Вера во всемогущество человека, научно-технический прогресс и высокие технологии обернулась глобальными проблемами и, связанными с ними, катастрофами. Модус человеческой жизни смещается с поиска себя/смысла своей жизни к искусственной жизни-напоказ и гламурной театрализации, о чем говорят многочисленные шоу и, набирающий обороты, лайфлоггинг. Сам человек, постепенно погружаясь в пучину сетевого Ничто, начинает жить в ситуациях пропавших/неизвлеченных/сокрытых смыслов, испытывая «одинокость в сети», несмотря на окружающий гул коммуникации/информации.

Все перечисленные обстоятельства приводят к тому, что в современном обществе наблюдается рост «неформатных» людей, отклоняющихся от нормы в сторону патологии. Как правило, эти люди отличаются по своим культурным матрицам (например, взглядам, вероисповеданию, поведенческим проявлениям) или психофизиологическому состоянию. Это влечет определенные трудности их социализации, адаптации, коммуникации, получения знаний, трудоустройства и другое. В связи с этим в последнее время в научном и философском дискурсе активно обсуждаются концепции, связанные с внедрением и распространением инклюзии.

Сегодня модернизируются все сферы жизни, в том числе, и сфера образования. Происходит изменение отношения к Другим/нетипичным. С одной стороны, увеличивается число «неформатных» людей, более того, некоторые из них великолепно самоутверждаются и самореализуются в социуме. С другой стороны, все больше людей признает их права на уникальность и уважение. Подобная ситуация складывается благодаря распространению идеологии инклюзии, учитывающей природные задатки, интересы и способности Других/нетипичных. Неслучайно инклюзивное образование, а если брать шире – инклюзивный подход к бытию можно считать одной из актуальных проблем в современности.

Модель инклюзивного подхода выступает своеобразным Ответом на Вызовы современности: она направлена на Другого, его понимание и преобразование/преобразование, создавая приемлемые для него условия и реализуя субъективно-экзистенциальные потребности. В центре инклюзивного подхода стоит личность и ее гармоничное развитие, связанное с воспитанием/образованием/деятельностью, вследствие которого она сможет войти в социум и адекватно отвечать на бесконечные Вызовы современности как полноценная ее часть.

Инклюзивный подход к бытию и инклюзивное образование формируют собственную шкалу ценностей, где ключевыми выступают три мировоззренческих принципа – толерантность, гуманизм и творческое начало, детерминирующих собою методологическую базу. Помимо этого три ценностных компонента инклюзивного подхода к бытию способствуют конструированию человека посредством технологий (в том числе, образовательных), где оказываются задействованными экзистенциальные составляющие каждой личности, а также интеллектуальный, моральный и эстетический аспекты.

Инклюзия исходит из того, что каждый человек – неповторимая и уникальная Личность со своими интересами, способностями и потребностями, что требует индивидуального подхода в процессе взаимодействия и гибкости в коммуникации. Эти обстоятельства способствуют проявлению таких качеств как этичность и деликатность, сочувствие/*со-чувствие* и соучастие/*со-участие*, умение услышать и понять Другого. Все это является компонентами толерантности.

Толерантность как ценность связана с доброжелательно-терпимым, дружелюбно-отзывчивым, нередко снисходительным отношением к Другому, не порождая при этом ненависти, агрессии и отчуждения. Она сохраняет и признает идентичность Другого, создавая условия для эффективного взаимодействия с ним. Вспомним великий смысл слов Ф.М. Достоевского: «способность примирительного взгляда на чужое есть высочайший и благороднейший дар природы, который дается очень немногим...» [1, с. 13]. Из этой цитаты следует вывод, что не всем людям свойственна толерантность: толерантное отношение к окружающим необходимо воспитывать в себе, проявляя определенное «мужество Быть». Заметим, что дети, в отличие от взрослых, по своей природе толерантны: они способны органично, без препятствий взаимодействовать с Другими, не замечая их нетипичности или приспособляясь к ним либо сразу, либо за небольшой промежуток времени.

Благодаря толерантности человек, принимая и пытаясь понять Другого, обеспечивает утверждение нового. Именно различие выступает отправной точкой развития и совершенствования особенно в современной поликультурной и поликонфессиональной среде.

С толерантностью созвучны гуманистические идеи. Гуманизм как мировоззренческая доктрина провозглашает человека в качестве высшей ценности, утверждая его права на свободу и развитие, проявление способностей и счастье. Согласно И. Канту, гуманистична философия, занимающаяся критикой практического разума, под которым он понимал гуманные по своей сути моральное сознание и нравственность: «Максима благоволения (практическое человеколюбие) – долг всех людей друг перед другом (все равно, считают их достойными любви или нет) согласно этическому закону совершенства: люби ближнего своего как самого себя» [2, с. 391]. В кантовской этике человек выступает высшей ценностью, все поступки которого должны быть ориентированы на общее благо.

Какую бы сферу социального бытия мы не взяли, везде гуманизм и человеческое начало выступают в качестве ключевой ценности. Любые ситуации (комические, трагические, драматические и др.) человек измеряет через призму человеческого и человечности. В рамках инклюзивного подхода к бытию и инклюзивного образования необходимо помнить: человек – существо телесно-духовное. Все современные кризисы и риски, в том числе глобального характера, метафизические проблемы и экзистенциальные вопросы решаются на уровне человека в его статусе Быть и нести ответственность за содеянное. Неслучайно

установки гуманизма сегодня приобретают актуальность и играют ведущую роль, способствуя не только внешнему, но и внутреннему духовно-творческому развитию человека, ресурсы которого неисчерпаемы.

Творческий аспект инклюзивного подхода к бытию связан с рефлексивностью и гибкостью, изобретательностью и новациями, духовным совершенствованием и способностью меняться, отвечая социальным заказам времени, что создает предпосылки для востребованности на современном рынке. При этом творческий аспект инклюзии не только формирует личность, но и корректирует ее в зависимости от современных тенденций, тем самым усиливая праксеологическую модель преобразования/пре-образования человека.

Наиболее ярко и наглядно идеи инклюзивного подхода к бытию проявляют себя в художественном творчестве. Подобное неслучайно. Все шедевры мировой культуры обращены к человеку, задействуя струны его души и подключая к эмпативному восприятию интеллектуально-нравственно-эстетический потенциал. Художественные произведения как воплощенное творчество несут в себе идеи толерантного отношения и гуманизма, что делает их вечными: неслучайно они проносят свой свет через разные эпохи, заставляя совершенно разных людей (подчеркнем, Других по отношению друг к другу) воспринимать их и интерпретировать. Хорошей иллюстрацией может послужить одна из повестей «Цикла Незримого» Э.-Э. Шмитта «Дети Ноя» (2004), в содержании которой обнаруживаются идеи инклюзивного подхода к бытию с его ценностными доминантами (толерантностью, гуманизмом и творческим началом). Анализируемая повесть глубоко философична. Автор изящно затрагивает метафизические проблемы, в рамках которых решаются экзистенциальные вопросы, связанные с проявлением толерантности и уважения к Другому, ценности личности и ее свободы, диалектического взаимодействия веры и неверия, добра и зла, Бога и Дьявола, рассматриваемые через призму детского восприятия и сознания. При этом поднятые автором проблемы актуальны в современных условиях, где поликультурная среда и беспокойные взаимоотношения внутри нее, интенсивные миграционные/эмиграционные потоки создают почву для распространения и проявления инклюзивного подхода к бытию.

Действие повести-притчи «Дети Ноя» разворачивается во время Второй мировой войны в приюте для сирот во французской деревушке, где воспитатель-католик отец Понс скрывает еврейских детей от фашистов. Главный герой произведения – еврейский мальчик Жозеф, которого родители, их знакомые и даже незнакомые люди (нееврейского происхождения, а значит – Другие) пытаются спасти, в подробностях не объясняя смысл событий происходящего, тем самым оберегая ребенка от трагического восприятия жизни. Подчеркнем, в повести идея Других имеет множество аспектов: Другие отличаются по своей национальности (евреи, бельгийцы, французы, немцы), социальному статусу (благородные и неблагородные), конфессии (иудеи, католики), возрасту (дети и взрослые), поведенческим проявлениям (пансионеры и особняком стоящий пансионер, куратор Жозефа, «большой» неудачник Руди), политическому делению, связанному с военными действиями (жители деревни и нацисты). Все герои оказываются вовлеченными в круговорот военных событий, постоянно решая метафизические проблемы. Активно проявляя себе в жизненных ситуациях с позиций толерантного отношения, гуманизма и творческого подхода, происходит диалектическое взаимовлияние своего и Другого, что влечет к появлению их различных комбинаций.

Смотря на мир глазами главного героя Жозефа, можно выделить следующие варианты Другого и взаимоотношения с ними:

Другой как иной/чужой-облик и его толерантное восприятие: например, аптекарша мадемуазель Марсель, перед которой Жозеф «испытывал известное восхищение»; неудачник и «вселенское бедствие, ошибка природы, катастрофа, ходячее горе луковое» «большой» Руди, который «был просто бесконечным», словно «подвешенным на шнуре», но дружбу и общение с ним Жозеф пронес через всю жизнь, очень часто помогая и выручая товарища. Еще в детстве Жозеф понял, что разница между людьми (между ним и Руди) не разделяет, а дает «почувствовать, как же мы любим друг друга» [3, с. 205].

Другой как иной/чужой-облик и его непринятие вследствие аморальных проявлений и отсутствия гуманизма (еврей-предатель Толстый Жак, фашисты). Заметим, персонажей этой категории в повести немного и эпизоды с ними прописаны Э.-Э. Шмиттом не столь подробно и ярко, что подчеркивает его оптимистический настрой и гуманизм.

Другой как облик-своих-как-Других: познакомившись с благородной четой де Сюлли и их роскошным образом жизни, Жозеф, глядя на своих родителей, «впервые в жизни подумал, что они – другие» [3, с. 138]. Этот взгляд долгое время будет способствовать дистанцированию и даже отчуждению нашего героя от родителей, который «злился за то, что был евреем, за то, что они сделали меня евреем, за то, что подвергли нас опасности. Безответственная пара!» [3, с. 206]. А «за три года разлуки они сделались мне чужими – и потому, что изменились сами, и потому, что изменился я» [3, с. 238], став из ребенка подростком, обладающим взрослым мировоззрением.

Другой как свой-собственный-облик-Другого: в повести показан внутренний мир ребенка, его становление и преобразование/пре-образование, связанные с драматическими жизненными ситуациями. На протяжении всего произведения в результате поворотных событий у Жозефа расширяется не только представление о мире, но и представление о самом себе. Он каждый раз смотрит на себя как на Другого. Так, родительская «забота о моей особе лишь подтверждает мою догадку: я – благородный» [3, с. 139]. Чтобы «спрятать» еврейские корни, Жозефу делают не только фальшивые бумаги, но и придумывают фальшивую историю жизни. Создание образа Другого (не иудея, а католика) как часть спектакля «делало меня нормальным ребенком, как все. Быть евреем в данный момент означало, что мои родители не могли меня воспитывать, что мою фамилию лучше сменить, что мне следовало постоянно контролировать свои эмоции и вдобавок лгать» [3, с. 166].

Другой как желание своего-собственного-облика-Другого, возникшее под влиянием авторитета, привлекательных жизненных ценностей или невыносимого одиночества. Так, впервые увидев отца Понса и проехав с ним в обнимку на велосипеде, Жозеф проникся к нему особым чувством, близким родственному: впоследствии он долгое время мечтал не только стать Другим/католиком, но и чтобы отец Понс был его настоящим отцом. Сам отец Понс своими действиями и словами всегда показывал и внушал своим воспитанникам уважение и толерантное отношение к людям, которое выразил словами «для меня вообще все люди... благородные», а «уважение является постоянной обязанностью» [3, с. 173, 211]. По наблюдению Жозефа в отце Понсе проявлялась «одна доброта. И не видеть этого мог только слепой!» [3, с. 180]. По отношению к себе главный герой нередко, когда накатывала волна одиночества, испытывал отчуждение, связанное с отвращением: «мне совсем не

нравилось мое собственное общество...Я был просто грязным отребьем, вошью, и даже в навозной куче было больше смысла и прелести, чем во мне» [3, с. 181].

Читая и анализируя произведение, проникаешься оптимизмом, которым оно пронизано. Подобное впечатление складывается благодаря тому, что автор, описывая драматическую ситуацию военного времени, показал множество игр, в которые оказываются включенными все герои повествования. Именно игра помогает адаптироваться в непростых жизненных обстоятельствах и принять, поняв, Другого. Герои произведения живут различными ситуациями, облачая некоторые из них в игровую форму, что определенным образом снимает напряжение и отвлекает от сложных коллизий действительности. Среди ситуаций-игр можно выделить прятки, связанные с постоянным укрывательством ради спасения жизни. Игра в тайну, где практически каждый герой прячет свое истинное лицо, облачаясь в маску Другого. При этом секрет связан и с еще одним метафизическим пластом – этическим. Неожиданное посвящение в тайну Другого заставляет героев поступать порядочно: делать вид, что никто ничего не знает и при этом быть заодно. Чтобы не выделяться, Жозеф принимает правила игры Других и в Других, вписывая их в свой жизненный сценарий. Так, графиня «совершенствовала мой французский, запрещая вставлять в разговор малейшее словечко на идиш» [3, с. 143], что в итоге выработало привычку не изъясняться на родном языке. В приюте Жозеф начал ходить в церковь на мессу, чувствуя, «что стать католиком очень полезно: это избавляло от опасности» [3, с. 166]. Все это делается во имя спасения человека, потому что экзистенциальная ценность жизни стоит выше всего.

Именно в игровом контексте складывается парадоксальная ситуация, характерная для детского мировосприятия – стать Другим: Жозеф страстно хочет стать католиком, а отец Понс – стать евреем. Но при этом взрослые пытаются сохранить конфессиональную принадлежность ребенка: «Давай заключим такой договор, Жозеф, – говорит отец Понс. – Ты будешь делать вид, что ты христианин, а я буду делать вид, что я еврей» [3, с. 188]. Играя в Другое вероисповедание, Жозеф проявляет толерантное отношение вообще к религиозным вероисповеданиям.

Пусть даже временная игра в Другое ставит перед главным героем множество вопросов, решаемых им с позиций гуманизма, толерантности и проявления творческого начала. Несмотря на детский возраст (нашему герою около 8 лет), Жозеф без капризов мирится с ситуацией брошенного родителями ребенка и постоянной опасности со стороны нацистов. Возникающие вопросы он задает как реально окружающим его людям, так и мысленно, обращаясь к идеальному Богу. При этом ребенок строит диалог, демонстрируя свою готовность услышать исчерпывающий ответ на него. В своих беседах с отцом Понсом Жозеф пытается понять, почему Бог не вмешивается в дела людей во время войны и допускает зло? На что получает мудрый ответ отца Понса: «Люди сами причиняют друг другу зло, и Бог тут совершенно ни при чем. Бог свою работу завершил. И теперь наша очередь. Мы должны позаботиться о себе сами» [3, с. 204]. Вопрошающий гуманизм Жозефа, затрагивающий проблемы страданий человека и ценности жизни, показывает его пылкий ум и рефлексивное отношение к происходящему, что позволяет нам говорить о философичности маленького героя.

В мировоззрении Жозефа проявляет себя образная мифологичность, что характерно для его возраста: детское и мифологическое сознание имеют много общего, высвечивая тем самым творческий подход к бытию. Вспомним, как наш герой представлял приют Желтой Виллы в виде разлегшейся на вершине холма

огромной кошки: «каменные лапы лестницы вели к ее пасти – вестибюлю,... где вытертые диваны торчали сомнительным языком. На втором этаже выделялись два больших овальных окна, словно два глаза, внимательно наблюдающие за происходящим во дворе, между воротами и платанами. На крыше два надстроенных балкона, щетинившиеся решетками из кованого железа, напоминали уши, а здание трапезной закруглялось с левой стороны хвостом» [3, с. 160]. В свою очередь мифологическая компонента выступает в качестве основания для проявления религиозного мировидения, снимая любые различия между религиями и тем самым обнажая толерантность.

Детская синкретичность в мировосприятии и направленность на гармоническую установку способствуют рождению оптимизма и толерантности к Другим, тем самым нивелируя любые различия и не выстраивая при взаимодействии (межкультурном/межнациональном/межконфессиональном) никаких преград. В итоге именно ребенок, вследствие своей естественности, ярко выраженных бессознательно-мифологических структур, интуитивности и непосредственного восприятия мира, оказывается мудрее взрослых, принимая верное решение в экстремальных ситуациях. Покорность судьбе, связанная с пониманием невозможности изменить трагическую ситуацию, не ведет к пессимизму. Герои Э.-Э. Шмитта интуитивно верно находят определенную нишу спасения для себя, где не последнюю роль играет юмор, помогающий забыться в мире жестоких игр взрослых, нацизма и предательства. Так, Жозеф следующим образом рассуждал о первой встрече с отцом Понсом: «мне было интересно встретиться с человеком, который был «отцом» всех на свете, или, по крайней мере, считался таковым». Далее, с определенной долей детской непосредственности и врожденного чувства юмора наш герой описывает первое впечатление от встречи с отцом Понсом. «Этот длинный, узкий человек состоит из двух частей, не имеющих между собой ничего общего: головы и всего остального. Его тело казалось бесплотным, под тканью не было заметно никаких выпуклостей, черная сутана выглядела совершенно плоской, словно висела на вешалке, и из-под нее виднелись начищенные до блеска ботинки, над которыми невозможно было заподозрить хоть какие-нибудь щиколотки.

Зато голова словно выскакивала из ворота, розовая, плотная, живая, новенькая и невинная, словно младенец после купания. Ее хотелось поцеловать и взять на руки» [3, с. 146-147].

В своей повести Э.-Э. Шмитт мир детства органично вписывает в сложный мир взрослых, затеявших войну и заставляющих детей, страдая, решать проблемы межкультурных/межконфессиональных/межличностных взаимоотношений. Маленькие герои писателя, вовлеченные в непростые жизненные ситуации и постоянно находясь в ситуации морального выбора, совершают ответственные поступки, связанные с этическими аспектами, поиском духовных корней и личной самоидентификации. Долгое пребывание в пограничной ситуации формирует инклюзивный подход к бытию, основанный на толерантности, гуманизме, творческом подходе и ответственности за каждый шаг/жест/слово. Все это способствует проявлению жизнелюбия, сострадания/со-страдания, понимания и уважение к Другому. При этом уважение к Другому может высвечиваться даже в парадоксально-трагических ситуациях. Вспомним эпизод с нацистом, ворвавшимся в душевую и понявшим, что перед ним дети-евреи. Тем не менее, офицер совершил гуманно-толерантный поступок: он дал пять франков отцу Понсу для детей, уводя свою команду. Подчеркнем, этот эпизод повести иллюстрирует толерантное и гуманное

отношение к Другим, несмотря на войну с ними. Более того, для Жозефа этот эпизод стал памятным: когда война подошла к концу он «увидел в машине с открытым верхом того самого немецкого офицера, который не выдал нас тогда, в душевой, – в одной сорочке, окровавленный, с покрытым синяками лицом и обритой головой, он сидел, плотно зажатый между вооруженными освободителями, которые везли его навстречу бог знает какому возмездию...» [3, с. 225]. Жозеф, глядя в след машине, сочувственно рассуждал о возможных вариантах судьбы этого человека (процесс в рамках денацификации, суд, тюрьма до последних дней или виселица). Пройдя через тяжелые испытания, наш герой научился толерантности, уважительному и гуманному отношению к Другому, пониманию ценности жизни и умению выживать в сложных ситуациях, демонстрируя инклюзивный подход к бытию.

В целом, инклюзивный подход к бытию представляет собой форму жизни, принятие которой будет способствовать выходу из кризиса и дальнейшему витку развития культуры, строящейся на понимании и соучастии, принятии Другого и построении с ним диалога. Инклюзия как своеобразная философия жизни, базирующаяся на толерантности, гуманизме и творческом подходе, удовлетворяет множество потребностей людей, особенно Других, раскрывая и развивая их индивидуальные способности, поддерживая и придавая уверенность, способствуя хорошей адаптации и самореализации, приобретению опыта (коммуникативного, социального, психологического). В рамках инклюзии учитываются индивидуальные особенности и интеллектуально-морально-эстетический потенциал, которые развиваются, переводятся в созидательное русло и оцениваются в позитивном плане. На примере анализа повести, имеющей реальные основания, мы увидели, что дети в результате инклюзивного подхода в бытию, внедренного независимо от их воли и желания, а вследствие сложившихся обстоятельств, учатся решать довольно сложные проблемы, связанные с их становлением, формированием духовного мира и умением разрешать внутренние/внешние конфликты. Дети реализуют, заложенный в них громадный потенциал, постепенно открывая для себя окружающий мир во всех его противоречиях и даже предельных, жестоких, проявлениях. Решая метафизические проблемы, они обучаются инклюзивному подходу к бытию, учатся примиряться с его различными аспектами, проявляя гуманно-толерантное отношение к Другим. Именно инклюзивный подход к бытию, заложенный в детстве, выступает в качестве жизненной ценности и несет благо как для отдельного человека, так и социума в целом. Все это создает позитивные условия для дальнейшего проявления и жизнедеятельности Другого в социуме, способствуя распространению инклюзии.

Список использованной литературы:

1. Достоевский, Ф.М. Политическое завещание. Сб. статей за 1861–1881. М., 2006. С. 13.
2. Кант, И. Критика практического разума // Соч. в 6 т. М.: Наука, 1965. Т. 4. Ч. 2. 478 с.
3. Шмит, Э.-Э. Дети Ноя// Шмит Э.-Э. Оскар и Розовая Дама. СПб.: Азбука, 2011. С. 127-250.

РАЗДЕЛ 2. ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Андреянов А.А.
Россия, г. Казань

СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОРИЕНТИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ КАК КОМПОНЕНТ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

SOCIO-PROFESSIONAL ORIENTATION OF A PERSONALITY AS A COMPONENT OF INCLUSIVE EDUCATION

Современная система образования призвана соответствовать индивидуальным образовательным потребностям личности, в том числе готовности к социально-профессиональному самоопределению, которое предполагает осознанный выбор образовательного, социального и трудового пути подготовленной к этому личностью.

Исследования социально-профессионального самоопределения молодежи показывают, что готовность молодежи к нему очень низкая [1]. В связи с этим предпринимаются попытки вскрыть недостатки существующей практики воздействия на процесс профессионального самоопределения в рамках так называемой «профориентации» [2] или «профориентационной работы» [1].

Как под первым понятием, так и под вторым словосочетанием в социальной практике, нормативных документах и в научных работах традиционно, хотя научно и не обоснованно, понимается целенаправленное воздействие социальных институтов и социальных общностей на социально-профессиональное самоопределение личности.

Несмотря на отраслевое деление, наука является все же единой. В психологии и социологии любые ориентации, включая социально-профессиональные, являются атрибутами сознания личности, а отнюдь не внешнего воздействия на нее, поэтому использование термина «профориентация» для характеристики внешних воздействий на самоопределяющуюся личность является не корректным.

Английскому и французскому термину «orientation» в русском языке соответствуют два понятия: ориентация и ориентирование. Причем, второе в большей степени отражает процессуальность, которая видна в названии ряда спортивных дисциплин: «Спортивное ориентирование», «Подводное ориентирование», «Ориентирование на велосипедах».

Узким по содержанию является и словосочетание «профориентационная работа», поскольку оно предполагает ориентирование на профессию хотя, как известно, профессиональное самоопределение носит социальный характер и процесс социально-профессионального самоопределения един и только в теоретическом анализе он делится на составляющие. Характерно, что в программе дисциплины «Профориентология и профориентация» для студентов-психологов социальные аспекты профессионального самоопределения не отражены.

В последние годы вместо «профориентации» и «профориентационной работы» все чаще говорится о сопровождении, поддержке, содействии и формировании профессионального самоопределения учащихся, студентов и молодежи и об управлении им. Но суть при этом остается прежней, все сводится к помощи

самоопределяющимся субъектам. Более того, несмотря на признание проблемы низкой готовности оптантов к профессиональному самоопределению, средством ее решения по-прежнему декларируется помощь [5]. То есть традиционная «профорентация» подменяет цель – подготовку оптантов к социально-профессиональному самоопределению, одним из средств ее достижения – оказанием помощи в выборе профессии.

Такой подход противоречит принципам инклюзивного образования. Кроме того, предыдущие десятилетия использования «профорентации» как помощи в работе с молодым поколением показали ее неспособность обеспечить социально-профессиональное самоопределение молодежи. Поэтому, в частности, остаются постоянно актуальными как проблемы самой «профорентации», так и социально-профессионального самоопределения молодежи.

Любая помощь, как правило, не решает проблемы, так как часто консервирует существующее положение, но не улучшает его. Ведь и по определению помощь – это содействие кому-нибудь в чем-нибудь. Это означает, что она должна опираться на какую-то основу в личности. Создание же такой основы – задача подготовки.

Социально-профессиональное ориентирование как система психолого-педагогического воздействия на личность ставит своей целью обеспечить ее социально-профессиональное самоопределение.

Первая составляющая социально-профессионального ориентирования предусматривает подготовку личности к сознательному социально-профессиональному самоопределению как к процессу, который заканчивается реализацией социально-профессионального выбора. Поэтому самоопределяющийся индивид и называется оптантом, от английского «орт» – выбирать, делать выбор.

Формирование готовности к социально-профессиональному самоопределению предполагает:

- становление смыслового отношения оптантов к будущей учебе в учреждении профессионального образования, а затем и к профессиональной деятельности;
- становление субъектной позиции оптантов;
- формирование профессиональной направленности оптантов;
- формирование профессионального самосознания оптантов.

Для подрастающего поколения эта подготовка осуществляется не только в процессе преподавания основ наук, предпрофильной подготовки, профильного обучения, но и путем специальной подготовки к социально-профессиональному самоопределению и организации осознанного и самостоятельного выбора профиля обучения в общеобразовательной школе, лицее, гимназии, в межшкольном учебно-производственном комбинате и выбора направления профессионального образования.

В образовательных учреждениях профессионального образования, имеющиеся формы подготовки учащихся и студентов к социально-профессиональному самоопределению предстоит дополнить новыми подходами.

Для предупреждения затруднений оптантов в социально-профессиональном выборе используется вторая составляющая системы социально-профессионального ориентирования – руководство их социально-профессиональным самоопределением. Реализуется оно в формах психолого-педагогического контроля социально-профессионального самоопределения оптантов и их периодического консультирования.

Очевидно, что социально-профессиональное ориентирование различных групп оптантов должно учитывать их специфику. Вместе с тем, социально-

профессиональное ориентирование любых категорий обучающейся молодежи должно быть основано как на результатах многочисленных исследований процесса их социально-профессионального самоопределения, так и на научно обоснованных, и практически апробированных методах их социально-профессионального ориентирования.

Результатом подготовки оптантов к социально-профессиональному самоопределению выступает их готовность к социально-профессиональному выбору. Итогом руководства социально-профессиональным самоопределением оптантов и их активной деятельности в этом направлении являются их планы социально-профессионального «старта» и ближайших вслед за ним шагов» [14, с. 41].

Результатом социально-профессионального самоопределения оптантов являются, относительно определенные, положительно эмоционально окрашенные и реалистичные планы самоопределения [14, с. 93]. Критерием успешности социально-профессионального самоопределения личности служит ее удовлетворенность своим делом, местом, занимаемым в профессиональном мире и положением в обществе.

Итак, назрела настоятельная необходимость отрешиться от парадигмы «профорientации» как от не четко очерченных мер факультативного содействия широкого перечня социальных институтов в профессиональном самоопределении потенциально пассивных индивидов. На вооружение следует взять идею социально-профессионального ориентирования личности как систему мер психолого-педагогического воздействия, обеспечивающих подготовку активной личности к социально-профессиональному самоопределению и реализацию ею социально-профессионального выбора.

В связи с тем, что сложившаяся система образования не в состоянии выйти за пределы традиционно понимаемой «профорientации», система социально-профессионального ориентирования личности может стать составляющей инклюзивного образования.

Список использованной литературы:

1. Беганцова, И.С. Профорientационная работа с молодежью как социально- и психолого-педагогическая проблема/И.С. Беганцова, Ю.Е. Болотин, В.В. Завражнов, Т.Т. Щелина//Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – Красноярск: Научно-инновационный центр. – 2011. – № 2 (06). URL:<http://sisp.nkras.ru/tgu/issues/2011/02/54.pdf> (дата обращения: 08.02.2012).
2. Калимуллин, А.М. Профессиональная ориентация школьников: состояние проблемы и пути решения/А.М. Калимуллин, В.Л. Виноградов // Образование и саморазвитие.– 2012.– № 6. – С. 148 – 155.
3. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения/Е.А. Климов.– Ростов н/Д.: Феникс, 2012. – 510 с.
4. Родичев, Н.Ф. Проблемы и перспективы профессиональной ориентации и профессионального самоопределения школьников/Н.Ф. Родичев//Школа и производство.– 2011. – № 4. – С. 10 – 14.
5. Чистякова, С.Н. Проблема формирования готовности подростков к проектированию образовательно-профессионального маршрута в контексте компетентностного подхода/ С.Н. Чистякова, Н.Ф. Родичев //Педагогическое образование в России. – 2011. – № 5. – С. 129–136.

**АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ
НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ДЕТСКО-
РОДИТЕЛЬСКИМ СООБЩЕСТВОМ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО
ОБУЧЕНИЯ**

**ACTUAL PROBLEMS OF TRAINING FUTURE ELEMENTARY SCHOOL
TEACHERS TO INTERACT WITH THE CHILD-PARENT COMMUNITY IN THE
INCLUSIVE EDUCATION**

Процесс развития независимого украинского государства ставит новые требования к современным условиям обучения и воспитания учащейся молодежи. Сейчас организационно методические основы учебного процесса в общеобразовательных школах ориентированы на учащихся с типичным развитием, и не учитывают особенностей учебно-познавательной деятельности детей с особыми общеобразовательными потребностями. Несоответствие форм и методов педагогического воздействия на таких школьников может создавать предпосылки для формирования у них отрицательного отношения к учебе, неадекватного поведения и т.д.

Присоединившись к основным международным соглашениям в области прав человека (Декларации ООН о правах человека, Конвенции ООН о правах инвалидов, о правах ребенка), Украина, как член международного сообщества, участвует в деятельности по созданию благоприятной для детей с особыми общеобразовательными потребностями среды, в которой достойное развитие и защита их прав обеспечивается путем соблюдения принципов демократии, равенства, мира, социальной справедливости, с учетом моральных устоев и традиционных ценностей украинского общества, направленных на укрепление семьи и развития детей.

Усовершенствование системы образования путем внедрения инклюзивной формы обучения требует глубокого и разностороннего изучения умственного, физического и речевого развития лиц с ограниченными возможностями. Это предполагает создание общеобразовательной среды, которая бы отвечала потребностям и возможностям каждого ребенка, независимо от особенностей его психофизического развития. Именно поэтому в условиях интеграции системы образования Украины в мировое образовательное пространство, которое регламентируется нормативными документами Болонского процесса, особенно актуальной является проблема повышения эффективности профессиональной подготовки высококвалифицированных специалистов, подготовленных к профессиональной деятельности и реализации целей, содержания, задач и технологий инклюзивного образования в общеобразовательных и специальных заведениях.

Проблема подготовки квалифицированного учителя к работе в условиях инклюзивного обучения уже длительное время является одной из наиболее актуальных. Об этом свидетельствуют научные труды В. Бондаря, В. Бочаровой,

И. Демченко, Б. Вульfoва, И. Зверевой, А. Капской, А. Колупаевой, В. Липы, В. Синева, С. Харченко и др.

В современной системе инклюзивного начального образования приоритетным условием выступает взаимодействие педагогов с родителями, которое обеспечивает как решение ближайших тактических задач обучения, воспитания и развития ребенка с особыми образовательными потребностями, так и позволяющее снизить уровень его психической нагрузки в условиях школьного обучения.

Изучение деятельности детско-родительского сообщества в создании инклюзивных условий обучения в начальной школе рассмотрено в исследованиях И. Кузавы, С. Михайловой, Н. Старосветской, У. Цынды, И. Юхымца, Л. Шипицыной и других отечественных и зарубежных ученых. Они отмечают, что полноценная интеграция детей с особенностями развития возможна при содействии, активном участии родителей и других членов семьи.

В современной психолого-педагогической науке имеются многочисленные исследования, актуализирующие проблему детско-родительских отношений и предлагающие свои пути ее решения. Анализ этих исследований показывает некоторую динамику, которая выражается в смене предметной ориентации с одного субъекта (родителя или ребенка) на обоих субъектов взаимоотношений (О. Романчук, Л. Савчук и др.). Однако проблема подготовки будущего учителя начальной школы к взаимодействию с детско-родительским сообществом в условиях инклюзивного обучения не была предметом научных исследований. Семья, которая воспитывает ребенка с ограниченными возможностями, прежде всего, выступает основным стабилизирующим фактором адаптации ребенка [2]. Именно из собственной семьи ребенок выносит во взрослую жизнь первые представления о нравственно-человеческих ценностях, нормах поведения, характере взаимоотношений между людьми. Поэтому взаимодействие в системе «педагог ребенок родитель» имеет важнейшее значение в развитии ребенка с особыми образовательными потребностями.

А. Колупаева отмечает, что взаимодействие учителя начальных классов с детско-родительским сообществом в условиях инклюзивного образования процесс двусторонний. Он должен базироваться на понимании учителем необходимости взаимодействия с семьями воспитанников, личной заинтересованности учителя в сотрудничестве и умении организовать взаимодействие с семьями на высоком профессиональном уровне. Поскольку рождение ребенка с отклонениями в развитии, как правило, меняет весь строй жизни родителей, изменяет их психологический климат, родители оказываются в состоянии непрерывно нарастающего стресса, что провоцирует конфликтные отношения друг к другу, а также к ребенку [1]. Следовательно, готовность педагога к взаимодействию с родителями проявляется в овладении основными функциями педагогического общения: открытия (установление доверительных отношений), соучастия (готовность прийти на помощь семье), взаимоуважения (сохранение уровня современной культуры общения) которые проявляются в разных видах педагогической деятельности.

Таким образом, одним из условий успешного развития инклюзивного начального образования есть обеспечение активно-взаимодействующими учителями с детско-родительскими сообществами. В профессиональной подготовке учителей

начальных классов назрела необходимость обновления такого важного направления, как работа с семьей, ее принципов, целей, содержания, форм и методов в условиях инклюзивного образования. Игнорирование необходимости пересмотра ценностных ориентаций качественного управления процессом взаимодействия педагогов с родителями и детьми может привести к дальнейшему кризису образования. В связи с этим предположением исследование процесса подготовки будущего учителя начальной школы к взаимодействию с детско-родительским сообществом в условиях инклюзивного обучения становится актуальным и своевременным.

Список использованной литературы:

1. Колупаева А.А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посібник / А.А. Колупаєва, Л.О. Савчук. – К. : Наук. світ, 2010. – С. 23.
2. Савчук Л. Проблеми родинного виховання дітей з особливими освітніми потребами [Електронний ресурс] / Л. Савчук. – Режим доступу: [www. teacher.at.ua.](http://www.teacher.at.ua), 2011.

ПУТИ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THE WAYS OF DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION

В условиях европейской интеграции в сфере образования активно формируется новая образовательная парадигма, которая выступает фактором преобразования общества. В рамках этого процесса переосмысливаются ценностные ориентиры и стратегии человеческого бытия для преодоления негативных последствий дискриминационных процессов в социуме. Другими словами, происходит становление личности нового типа, основанной на духовно-гуманистических, культуротворческих началах.

В рамках процесса гуманизации образования и международного движения «Образование для всех» (Education For All (EFA)), инициированного ЮНЕСКО, первоочередной задачей общественного развития становится обеспечение каждого правом на получение качественного образования. В этом контексте особую актуальность приобретает проблема удовлетворения образовательных потребностей детей и молодежи с ограниченными возможностями, в частности, внедрение инклюзивного образования такой гибкой образовательной системы, которая оказывает поддержку в обучении, воспитании и развитии каждого ребенка (с нормальным развитием, с недостатками в развитии, одаренных и социально уязвимых), признает ее потенциал и удовлетворяет все его индивидуальные потребности. Ведь различия между людьми это естественное явление, поэтому гуманистическая педагогика выступает за приспособление школы к ученику, обеспечение атмосферы комфорта и «психологической безопасности», адаптацию учебно-воспитательного процесса к потребностям детей [3]. Она обращена на облагораживание души и сердца ребенка, а знания, которые приобретает ученик в процессе обучения, мыслятся как условия творчества, созидания, творения блага [1].

В этом процессе ценным стало утверждение российского ученого, психолога, педагога А. Суворова о том, что личность является носителем и представителем культуры человеческого рода и что процесс интегрирования ребенка с особенностями в развитии нельзя рассматривать вне культуры. Он подчеркивает, что сегодня проблемы интеграции детей с особенностями психофизического развития в общество в целом решаются через образовательный процесс школы, который не может полностью раскрыть вопрос включения детей с особенностями в развитии в сферу культуры. Мы разделяем мнение ученого о том, что для решения этой задачи нужно внедрять процесс совместного обучения, воспитания и развития всех категорий детей не только в школе, но и во внешкольных учебных заведениях [5]. Это подтверждено и в трудах украинских ученых В. Бондаря, А. Колупаевой, Н. Мельник, Ю. Найды, А. Таранченко и др.

Внешкольное образование является составляющей системы непрерывного образования, целенаправленным процессом и результатом обучения, воспитания, развития и социализации личности (во внешкольных учебных учреждениях и других

социальных институциях) в свободное время. Также обеспечивает применение знаний на практике, овладение умениями и навыками творческой деятельности, способствует обеспечению потребностей личности в саморазвитии, самореализации, социализации, включению в общественные отношения, вхождению в окружающий мир. Ведь творчество это взаимосвязь хаоса и логоса, случайного и закономерного, художественного и технического, интеллектуального и интуитивного, разрушения старого и создания нового; процесс качественных и количественных позитивных изменений, который характеризует развитие личности. Ребенок, получая опыт творческой деятельности в одной отрасли, может проектировать его в разные сферы личностной жизнедеятельности [2].

Представители инклюзивной педагогики (В. Бондарь, В. Засенко, А. Колупаева, В. Синев и др.), совместной педагогики (А. Кочетова, А. Суворов Д. Шевелева и др.) считают, что для нормального становления личности с проблемами в развитии необходимо создать детские объединения по интересам, наклонностям, способностям, в которые будут включены дети и с психофизическими особенностями, и с нормальным развитием. Это кружки, студии, творческие коллективы, группы по разным направлениям (художественно-эстетическое, научно-техническое, эколого-натуралистическое, физкультурно-спортивное и др.), работа детско-родительского содружества (домашние клубы выходного дня, клубы милосердия, туристические объединения и т. д.), где всех детей объединяет творчество, сотрудничество, взаимодействие по законам Любви, Добра, Красоты.

В этом контексте приобретает актуальность использование методов креативной терапии, которые направлены не только на развитие эмоционально-волевых, когнитивных и коммуникационных процессов, но и на формирование Я-концепции, признания собственных ограничений и способностей их преодолевать, на коррекцию межличностных взаимоотношений и поведенческих нарушений, на творческое саморазвитие как отдельной личности, так и всего коллектива учеников в целом. В основе креатотерапии лежит творческий процесс (психологический «механизм» протекания творчества как субъективного акта индивида) и творческая самореализация личности (реализация собственных усилий, возможностей в создании образа конечного продукта результата творчества) в различных видах созидательной деятельности. Это разнообразные занятия изобразительного, художественно-прикладного, музыкального, танцевального, литературного, игрового, технического характера (рисунки, живопись, дизайн, лепка, резьба, батик, мозаика, витраж, поделки из меха, кожи, тканей и других материалов; слушание, сочинение, воспроизведение, аранжировка музыки; драматизация, чтение и сочинение литературных произведений; разработка и конструирование технических, строительных моделей и мн. др.), восприятие и взаимодействие с природой (зоотерапия (с животными), фитотерапия (с растениями), ароматерапия (с разными запахами) и др.), которые направлены на активизацию взаимоотношений и взаимодействий учеников с одной стороны, а также творческого самовыражения с другой.

Исследованию проблем креативной терапии посвящены труды в области философии (А. Субетто, В. Петлейко), медицины (В. Аршавский, М. Бурно, В. Ротенберг), социологии (В. Петленко), психологии (О. Добролюбова, Т. Зинкевич-Евстигнеева, А. Маслоу, К. Роджерс) и педагогики (Н. Вишнякова, А. Левченко,

Ю. Лынный, Д. Чернилевский). Среди научных работ заслуживает внимания монография О. Левченко «Творчество и креатотерапия». Анализ этих трудов дает возможность констатировать, что в общегуманитарном контексте концепт креатотерапии большинством ученых воспринимается как целеустремленный процесс лечения болезней человека с помощью творчества. В синергитическом (междисциплинарном) как целостный взгляд на здоровье ради творческой самоорганизации человека. Из педагогических позиций этот феномен чаще всего сужается к «коррекции» с помощью художественного творчества. Креативная терапия этим не ограничивается. Очевидно, что ее психолого-педагогическое и оздоровительное поле расширяется общими пределами созидательной деятельности человека, к которой принадлежат труд и досуг, наука и техника, природа и самоорганизация [4].

Таким образом, в условиях инклюзивного образования процесс интеграции детей с особенностями в развитии во многом зависит от внедрения в практику внешкольного образования младших школьников методов креативной терапии, которые бы способствовали формированию взаимной толерантности, творческого саморазвития и самореализации каждого ребенка. Тогда возможен высший уровень личностной самореабилитации, на котором инвалидность выступает не только в качестве объективного ограничителя возможностей, но и в качестве стимула саморазвития личности (А. Суворов).

Список использованной литературы:

1. Амонашвили, Ш.А. Школа Жизни: трактат о начальной ступени образования, основанного на принципах гуманно-личностной педагогики / Амонашвили Ш.А. – М. : Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2000. 144 с.
2. Беземчук, Л. В. Творчий підхід до конструювання змісту освіти в умовах модульного навчання / Л.В. Беземчук // педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: наукова монографія за редакцією проф. Єрмакова С.С. – Харків : ХДАДМ (ХХП), 2008. – № 8. – С.10.
3. Инклюзивна освіта в контексті реалій сьогодення Алла Колупаєва [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://slovyanochka.at.ua>
4. Креатотерапія в психолого-педагогічному супроводі гармонійного розвитку молодших школярів : навч.-метод. посіб. / Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини ; уклад. І. І. Демченко. – Умань: Сочінський, 2013. 271 с. : іл.
5. Суворов А.В. Инклюзивное образование и личностная инклюзия [Электронный ресурс]. – Режим доступу : <http://suvorov.reability.ru>

Dina V. Durand
Broward College (USA)
Article Reviewed and Endorsed By
J. David Armstrong
David Moore
Angelia Millender
Beverly Cranmer
Broward College (USA)

ALL INCLUSIVE EDUCATION MANAGEMENT: STUDENTS, FACULTY AND STAFF

ABSTRACT

Article Focus

College Education: Broward College System of Managing Students with Different Learning Abilities and Needs

The article presented below describes how to manage and enable the learning process for the students with various disabilities and, therefore, learning styles in all levels of the educational institutions, focusing on the four-year degree college system. The article specifically details the Disability Services process and the procedures, rules, and forms supporting the process, which enable the all- inclusive education at Broward College (BC), Ft. Lauderdale, Florida (FL) United States of America (USA).

KEY WORDS: *ADA, ADA law, ADA Identification Responsibilities, Disability Services, Academic accommodations, Broward College(BC), Policy, Forms, Rules, Tutoring and other support services, Testing procedures, Wellness, Online class, portable equipment*



Source: Disability and Reproductive Technology, March 7, 2012

"I have not been handicapped by my condition. I am» «challenged and differently able." - Janet Barnes [Longest-living quadriplegic: Janet Barnes sets world record]: Janet Barnes sets world record]

"Not everything that is faced can be changed, but nothing can be changed until it is faced." - James Baldwin [American novelist, essayist, playwright, poet, and social critic]

«Disability is a matter of perception. If you can do just one thing well, you're needed by someone.» - Martina Navratilova [retired Czech American tennis player and coach]

EDUCATION SYSTEM IN THE UNITED STATES OF AMERICA (USA)

Education is the key to America's economic growth and prosperity enabling the ability to compete in the global economy. It is the path to good jobs and higher earning power for Americans. It is necessary and crucial for democracy to operate effectively. It

fosters the cross-border, cross-cultural collaboration required to solve the most challenging problems of our time.

The education system in the USA is structured as follows:

Pre-K – school for 3-5years old students

K –K5 – kindergarten and elementary school

K6 through 8 – middle school

K9-12 – high school (with disability until 22 y old)

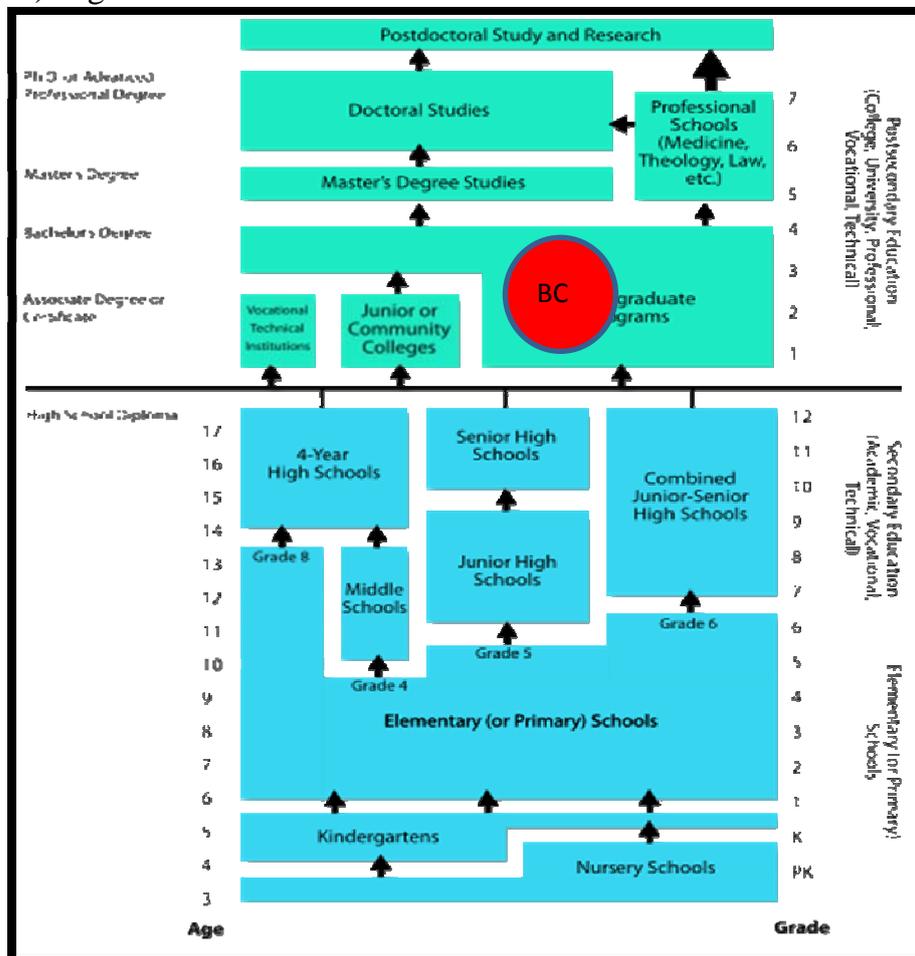
Postsecondary Education Institutions - institutions beyond high school:

Technical Schools – focus on specific skills training

Community Colleges - provide 2-year degrees of various types (known as Associate Degree)

Colleges - provide 2 and 4-year degrees of various types (known as Associate and Bachelor Degrees)

Universities - provide undergraduate (Bachelors) and Graduate (Masters and Doctoral) degrees



Broward College¹ is located in Ft. Lauderdale, Florida USA, has 12 distinct centers, including three large campuses, virtual campus, and nine international centers. Broward College is one of the *top ten* community colleges in the United States, per the Aspen Institute. Broward College provides associate and bachelor level degrees in a variety of academic disciplines.

There are over 100 degrees and certificates that span the following career paths, including but not limited to the following:

Architecture & Construction
Business, Management, & Administration
Criminal Justice, Law, and Public Safety Education
Engineering & Engineering Technology
Health Sciences
Hospitality & Tourism Management Humanities
Information Technology
Liberal Arts
Mass Communication, Graphic Design & Multimedia
Math and Science
Social and Behavioral Sciences
Transportation
Visual and Performing Arts

¹*NOTE: Refer to APPENDEX A for more information about Broward College.*

Broward College mission is:

...»to achieve student success by developing informed and creative students capable of contributing to a knowledge- and service-based global society. As a public community college accredited to offer associate degrees, selected baccalaureate degrees, and certificate programs, the institution and its District Board of Trustees are committed to fostering a learning-centered community that celebrates diversity and inclusion by empowering and engaging students, faculty, and staff.»

One of BC's core values is:

Achieve student success through learning-centered programs and services while continuously evaluating and improving student learning outcomes that reflect the highest academic standards. This is accomplished by providing flexible educational opportunities accessible to all students, of time or place.

ADA LAW

Since 1990, the Americans with Disabilities Act (ADA) prohibits discrimination against people with disabilities in employment, transportation, public accommodation, communications, and governmental activities. ADA law covers and protects students, faculty, and staff.

Definitions

Disability – According to the Americans with Disability Act (ADA), (as amended) the term «disability» means, with respect to an individual:

- (A) A physical or mental impairment that substantially limits one or more major life activities of such individual;
- (B) A record of such an impairment; or
- (C) Being regarded as having such impairment.

Public Accommodations

Public accommodations such as restaurants, hotels, theaters, doctors' offices, pharmacies, retail stores, museums, libraries, parks, private schools, and day care centers, may not discriminate on the basis of disability, effective January 26, 1992. Private clubs and religious organizations are exempt.

Reasonable changes in policies, practices, and procedures must be made to avoid discrimination.

Auxiliary aids and services must be provided to individuals with vision or hearing impairments or other individuals with disabilities so that they can have an equal opportunity to participate or benefit, unless an undue burden would result.

Physical barriers in existing facilities must be removed if removal is readily achievable (i.e., easily accomplishable and able to be carried out without undue financial burden). If not, alternative methods of providing the services must be offered.

Employment

Employers with 15 or more employees may not discriminate against qualified individuals with disabilities. For the first two years after July 26, 1992, the date when the employment provisions of the ADA go into effect, only employers with 25 or more employees are covered.

Employers must reasonably accommodate the disabilities of qualified applicants or employees, unless an undue hardship would result.

Employers may reject applicants or fire employees who pose a direct threat to the health or safety of other individuals in the workplace.

Applicants and employees are not protected from personnel actions based on their current illegal use of drugs. Drug testing is not affected.

Employers may not discriminate against a qualified applicant or employee because of the known disability of an individual with whom the applicant or employee is known to have a relationship or association.

Religious organizations may give preference in employment to their own members and may require applicants and employees to conform to their religious tenets.

Complaints may be filed with the Equal Employment Opportunity Commission. Available remedies include back pay and court orders to stop discrimination.

Education

The College complies with the Americans with Disabilities Act of 1990 (ADA) that governs accessibility standards for disabled students as defined under the Americans with Disabilities Act of 1990 as amended, (ADA) and Section 504 of the Rehabilitation Act of 1973. Section 504 defines an "individual with disability" as any person who (i) has a physical or mental impairment which substantially limits one or more major life activities, (ii) has a record of such an impairment, or (iii) is regarded as having such an impairment. Section 504 provides that: "No otherwise qualified individual with handicaps in the United States . . . shall, solely by reason of her or his handicap, be excluded from the participation in, be denied the benefits of, or be subjected to discrimination under any program or activity receiving Federal financial assistance...."

Federal disability laws guarantee students an equal opportunity to participate, but these laws do not guarantee that students will achieve a particular outcome, for example, outstanding grades. Students with disabilities are, in general, expected to be responsible for their own academic programs and progress in the same ways that nondisabled students are responsible for them.

ADA IDENTIFICATION RESPONSIBILITIES

In K-K12 learning system, it is the teacher's responsibility to identify a student with a disability. On the other hand, students enrolled in institutions offering postsecondary

education, such as BC, are responsible for registering with one of the campus-based Offices of Disability Services (ODS) to request academic accommodations. Student must also provide documentation to the Disability Services staff that supports a disability that is an impairment that substantially limits a major life activity, and that supports the need for an academic adjustment. The documentation should be current and identify how the student's ability to function is limited as a result of her or his disability. The purpose of the documentation is to establish a disability in order to help the College work interactively with the student to identify appropriate services. The information must adequately document the existence of a current disability and need for accommodations.

Students are responsible for requesting accommodations through the Office of Disability Services by providing documentation that meets the guidelines of Broward College (the «College») prior to the beginning of each term or at a minimum prior to the start of the class. The College reserves the right to require additional documentation to clarify any information supplied by the student. Once a student's documentation is accepted and the accommodation is determined and documented, it is the student's responsibility to communicate with the faculty prior to the start of class and in a manner that optimizes their privacy. The College considers any accommodation requested by students made after the start of class as altering the nature of its services, programs and academic standards of the course. Students should weigh their options and consider alternatives, including but not limited to taking the course at a later session or term.

BROWARD COLLEGE: DISABILITIES MANAGEMENT PROCESS

Broward College (BC) is an equal access/ equal opportunity institution, which provides effective services and accommodations for otherwise qualified individuals with documented disabilities, as mandated by The Americans With Disabilities Act, as amended, and Section 504 of the Rehabilitation Act of 1973.

The process, policies, and procedures are aligned with the legal authority of Florida Statute, 1000.05, Florida Administrative Code 6A-19.002, Section 504, Rehabilitation Act of 1973, and the executive team, led by the President of Broward College, J. David Armstrong.

The College sets its own requirements for documentation as allowed in Section 504 and Title II in its policy, and as outlined in the procedure supporting the same. The College may delay or deny services if the diagnosis or the documentation is unclear. Students should not expect that the documentation guidelines at BC are necessarily the same as those accepted at other prior institutions attended, either in the secondary or post-secondary levels.

Even though disclosure of a disability is voluntary, if a student has a disability, BC recommends that they register with the BC Campus Office of Disability Services (ODS) in the event that one may need accommodations at a later time. Some of the services provided are note-taking, testing accommodations, sign language interpreters, readers, scribes, and use of assistive hardware and software.

Each BC campus has a dedicated Disability Advisor who assists students with the registration process. The registration process consists of the following steps:

Complete and submit the registration form to the Office of Disability Services along with a copy or copies of recent documentation of the disability from a physician, psychologist, audiologist or other professional diagnostician. If needed, ODS provides

students with a medical verification form to take to a physician; however, this is not optimal.

If a student has a Cognitive Learning Disability, a recent psychological report is required. If the student is having difficulty locating a licensed provider, the Disability Services Office can provide a list of local diagnosticians.

The ODS Adviser will review the documentation to ensure it meets the College's requirements.

When it has been determined that a student qualifies for services, an appointment will be made to discuss the accommodations that can be provided.

Role of Disability Services Advisers

Disability Services advisers evaluate documentation, work with students to determine appropriate services, prepare and provide students with accommodation letters, assist students and faculty in arranging services, coordinating testing modifications, advise and assist students in completing educational plans that consider course load and courses that will help them succeed, assist the students with registration or completing *the* FAFSA (the Federal Financial aid form), and help students deal with problems as they arise. Disability Services Advisers also provide faculty members with accommodation letters, given to the students, listing approved accommodations prior to the start of the class.

Forms

The process is supported by various forms that are filled out by a student individually or with the assistance of a member of the Disability Services staff. The forms are as follows:

'Office of Disability Services Student Intake' form: this form must be completed prior to the student receiving any academic accommodations. Some of the information requested on the form is as follows::

- Date
- Student Information
- Emergency Contact
- Medical Information
- Primary Disability
- Secondary Disability
- Sponsored Agency
- Commentaries

'Student Responsibilities Signature' form: this form is signed by the student and includes the following:

- Student's responsibility rules
- Student's Name
- Student Signature
- Student ID (Identification Number)
- Date

'Volunteer Note taker request' form: this form is available to professors, if a note taker is needed for a student. The faculty assist the ODS staff to identify a student volunteer in the class who can take notes for the students who need the support. The form is completed by ODS staff and includes the following:

- Date
- Professor Name

Volunteer note taker introduction to the class rules
Confidentiality of disability student rules
Disability student responsibilities to provide two-page carbonless paper if needed
Disability Services contact information

'Notification Letter to a faculty member': this letter is emailed by the Office of Disabilities and is sent to the professor of the class, for which the student is registered to attend. This letter includes the following:

Date
Professor information
Policy and Procedures
Student information
Course schedule
Special accommodations information
Disability Services contact information

BROWARD COLLEGE ADA POLICY: FACULTY AND STAFF

Faculty and staff are required to comply with Federal guidelines. The information a student shares with faculty about her/his disability is confidential information and must be treated as such. Faculty should not discuss a student's personal circumstances in front of class or in a non-confidential setting.

The faculty members are required to provide the academic accommodations provided to them in writing by the student, as determined by the Disability Services Adviser. The Faculty has no obligation to make policy exceptions for students who did not give prior notification of accommodations aligned to their disability to the faculty in writing, or those who wait until after completing the course or receiving a poor grade and cite the reason is due to their disability. Faculty members are not obligated to change a grade solely based on a student's disability. All students must follow the College's documented grade appeals policy and procedure.

BROWARD COLLEGE: ACADEMIC ACCOMMODATIONS

The College is not required to provide an academic accommodation that would alter or waive essential academic requirements, nor is it required to make every academic adjustment requested. BC also does not have to provide an academic accommodation that would fundamentally alter the nature of a service, program or activity.

Academic and other accommodations may include, but are not limited to the following:

Double time on exams, quizzes, clicker quizzes, pop quizzes, on-line exams, and departmental finals

1 ½ time on exams, quizzes, clicker quizzes, pop quizzes, on-line exams, and departmental finals

Testing in distraction reduced setting
Tape recorder (provided by the student)

Class Notes: If the student assesses the need for a note taker, he/she will bring you the Disability Services guidelines for identifying a note taker.

Reader for exams (provided by ODS)

Writer for exams or essays (provided by ODS)

Large print materials (tests, handouts, etc...) (provided by the Professor or ODS)

CCTV (Closed Captioned TV provided by ODS)

Wheelchair-accessible desk (provided by ODS)

Separate desk & chair (provided by ODS)

Computer for writing assignments & exams

Lab assistant for science classes if needed (provided by ODS)

Hard copies of all overhead and PowerPoint presentations used in class, lectures, discussions and labs (provided by the Professor)

Basic calculator (to be used for classes with a math component during exams taken outside the classroom) (provided by the student)

Dictionary, thesaurus, or electronic speller (provided by the student)

Sign language interpreter (provided by ODS)

Communication Access Real-time Translation (CART) (provided by ODS)

FM system (provided by ODS)

Student should be seated by the door.

Student may need to stand up occasionally to relieve pain

Student should sit in the front of the classroom

Assistance filling in scantron (provided by Disability Services)

For students with visual impairments, precise oral descriptions should be given for what is written on the board during class

This student reads lips. Please repeat all questions asked by his/her classmates.

This student may miss an occasional class, exam, or assignment deadline due to their disability.

This is not an open-ended request and the student will be responsible for making up any missed assignments or exams.

Other notes may read:

Faculty member cooperation in working with this student is appreciated. This request should not in any way fundamentally alter the nature of this course.

Some of the accommodations listed above may not apply to **all** classes.

Portable Equipment

Inexpensive personal equipment, such as tape recorders, are expected to be purchased by the student for personal use. Specialized equipment, such as talking calculators and FM amplification systems, may be loaned to students. When a student checks out equipment, the Office of Disability Services may place a block on that student's future registration if the equipment is not returned as specified in the contract. Equipment not returned is considered stolen property. Such misconduct is subject to disciplinary action.

Testing Procedures

Testing accommodations need to be arranged between the professor and the student. It is the professor's responsibility to inform the student where the exam will be administered with accommodations. Tests can be administered by the professor in an appropriate testing environment with a proctor, or in the designated area on the campus the student is attending.

Online Class

For 100% ONLINE classes, the time for various activities may be accommodated. For example:

A longer exam time

Extended time to post discussions or assignments.

Tutoring and Other Academic Support

Tutoring services are available to all Broward College students in the Learning Resource Center on the various campuses and through online programs.

It is the student's responsibility to communicate with both the instructor and the Disability Services Adviser regarding the effectiveness of the accommodations and/or the need for additional accommodations. Regular communication between the student, the instructor and the Disability Services Adviser is the key to providing reasonable and successful accommodations.

The campus Disability Services Adviser and the appropriate student life facilitator/sponsor coordinate specific accommodations needed for student participation in non-academic student life activities. Negotiated individualized accommodations must enable the student with disabilities to access the same services provided to all College students.

Course Substitutions and Waivers

Students with disabilities, who wish to petition to have a course substituted or waived, would contact the Student Disability Advisers to have the request processed. Appropriate documentation must be attached. The Course Substitution and Waiver Committee will make a recommendation to the College Provost and Senior Vice President for Academic and Student Success who will determine if the petition will be granted. An appeals/grievance procedure is available if a substitution is denied.

These petitions should be prepared prior to graduation requirements being met. College Policy 6Hx2-4.09 and Procedure A6Hx2-4.09 (Substitution Admission and Graduation Requirements for Students with Disabilities) applies.

All students may petition through an academic standards process. The Academic Standards committee reviews petitions from students who seek exceptions to college policies or procedures. If a student with a disability is submitting an academic standards petition to request a fourth attempt at a course, all documentation of a disability and how this disability shows the need for a fourth attempt must be presented with the petition.

Any college in the State of Florida is required, by Statute and Florida Rule 6A-10.041(3), F.A.C., to accept all substitutions previously granted by another Florida state postsecondary institution.

Considerations for Specific Accommodations

Students requesting the following accommodations need to be aware of these additional considerations, including the advance notifications for each below:

Interpreter & Captioning Services – When real-time captioners or sign language interpreters are provided, a contract is signed between the student and the interpreter/captioner. This contract specifies how each party is to be notified when someone needs to be absent and also includes an attendance policy for unexcused absences. Noncompliance with the contract may result in services being discontinued for the semester, and will require the student to pay for missed services. In addition, the Office of Disability Services may block the student's future registration or diploma until the fees and obligations to the College have been paid.

Books in Alternate Format – Students needing books in alternate format are responsible for checking with instructors in advance, typically (at least 30 days), so that items ordered may be received prior to the beginning of class. Students may bring items

needing enlargement or audio taping to the campus Office of Disability Services at least three weeks in advance of the date needed.

Other Specialized Materials – Other materials, such as raised-line drawings, Braille manuscripts, and tactile/manipulative learning aids require more advanced time.

BROWARD COLLEGE: IMPLEMENTATION AND CONTROLS

The Vice President for Student Affairs and Enrollment Management is responsible for the implementation and oversight of policy compliance for the institution. Controls also include a regular and ongoing reporting to the State of Florida.

Students, who wish to grieve a decision of the Office of Disability Services relative to an accommodation or grieve whether the faculty complied with the academic accommodations required to provide, may appeal in writing or another appropriate means to the Vice President for Student Affairs and the College's equity officer. The Academic Standards Committee shall make recommendations to the Vice President for Student Affairs and Enrollment Management and will notify the student in writing of the decision within 10 business days of the Academic Standards Committee meeting.

The Office of Civil Rights (OCR) has enforcement responsibilities under *Section 504 of the Rehabilitation Act of 1973* (Section 504), as amended, and Title II of the *Americans with Disabilities Act of 1990*, as amended, (Title II), which prohibit discrimination on the basis of disability. If a student has a complaint against the institution relative to the application of this law, the students may have their case heard and investigated by OCR.

BROWARD COLLEGE: VIOLATION OF POLICY RULES

Institutions that receive Federal Title IV Financial Aid are required to comply with Section 504 of the ADA and the provisions therein. The institution may be subject to sanctions for failure to comply with this law.

Students who falsify information or otherwise violate this policy are subject to disciplinary action in accordance with College Policy 6Hx2-5.02 – Student Code of Conduct, up to and including expulsion from the College.

Non-represented faculty members, who fail to comply with required accommodations or otherwise violate this policy, are subject to disciplinary action up to and including termination.

Full-time faculty members, who fail to comply with required accommodations or otherwise violate this policy, are subject to disciplinary action up to and including termination, as outlined in the Collective Bargaining Agreement between the Board of Trustees of Broward College and the United Faculty of Florida, Broward College Chapter.

Staff members, who fail to follow the policy and procedures as outlined for providing information and services to students and faculty in accordance with the guidelines set forth in this policy, will be subject to disciplinary action, up to and including termination.

There is no magic pill when it comes to learning disabilities. Teachers, parents, schools, students and colleges/universities should work together to create plans and processes that tailor intervention and accommodations to aid the individual in successfully becoming independent learners.

«It matters if you just don't give up» Stephen William Hawking, an English theoretical physicist

APPENDIX A

About Broward College

Broward College (BC) was founded in 1960 and is located in Fort Lauderdale, Florida, USA (near Miami). BC is the largest of the 28 colleges in the Florida state college system and serves more than 65,000 students in over 100 technical, career, or academic degree programs. Broward College is accredited by the Southern Association of School and Colleges Commission on Colleges (SACS-COC) to offer Associate and Baccalaureate degrees. In 2012 the prestigious Aspen Institute named Broward College as one of the top ten community colleges in the United States.

О Броворд Колледже

Броворд Колледж (сокращённо БК), высшее учебное заведение, был основан в 1960 году и находится в городе Форт Лаудердейл, в районе Майами, США. БК - один из 28 крупнейших колледжей штата Флорида.

В Броворд Колледже обучается около 65 тысяч студентов на разных уровнях, по более чем 100 различным программам и на различных факультетах. Колледж предоставляет возможность получения степени бакалавра.

Броворд Колледж аккредитован и имеет высокий репутационный рейтинг «Southern Association of School and Colleges Commission on Colleges» (сокращённо SACS-COC). В 2012 году БК был награжден организацией «Aspen Institute», в результате чего Броворд Колледж вошел в десятку лучших региональных колледжей по стране.

Broward College and International Education

Since 1974 Broward College has been a leader in international education partnering with colleges and universities throughout the world to provide American educational opportunities to students who live outside of the United States. The BC International Education program model allows students to stay in their home country and complete an Associate's degree (the first two years of a 4-year U.S. Bachelor's degree) before transferring to a university in the U.S. to finish the final two years of the degree. Thousands of international students who have earned a Broward College Associate's degree have successfully transferred to top American colleges and universities to complete their Baccalaureate degree. Partnering with BC can elevate an institution's prestige and reputation, provide value-added for faculty, staff and students, and attract additional sources of students.

Начиная с 1974 года, Броворд Колледж относится к одним из лидеров в международном образовании, имея партнерства во многих странах. Модель и структура Броворд Колледжа международного партнерства по образованию устроена так, что студенты живут дома (в своей стране), но при этом получают американское 2х-годичное высшее образование на английском языке. Успешное окончание программы дает студентам возможность подать документы в любой вуз, включая университеты и колледжи в США и продолжить образование на получения степени 'бакалавр'. Тысячи студентов, которые получили 2х годичный диплом от Броворд Колледжа, успешно поступили в элитные университеты США. Партнерство с Броворд Колледжем дает возможность повысить репутацию любого местного учебного заведения, расширить круг абитуриентов и студентов, а так же воспользоваться уникальными возможностями в сфере образования.

Аннотация

В данной статье описываются методы организации и адаптации процесса обучения студентов с различными нарушениями в развитии и, следовательно, стили обучения на всех уровнях образования на примере четырехлетней программы обучения в колледже. Вначале дается описание существующей в США системы образования, начиная с дошкольного (3-5 лет) и заканчивая университетом (степень Магистра и Доктора наук). Затем более подробно рассматриваются процедуры, правила и формы поддержки образовательного процесса, которые делают возможным включенное образование в Бровард Колледже, Форт Лодердейл, Флорида, США. Одной из основополагающих ценностей Бровард Колледжа является «достижение студентами успеха с помощью программ, ориентированных на обучение, а также способов непрерывной оценки и улучшения результатов каждого студента, которые отвечают высочайшим академическим стандартам. Это достигается обеспечением гибких образовательных возможностей, доступных всем студентам».

INCLUSIVE LEARNING DESIGN FOR WHAT THE WORLD NEEDS NOW

Abstract

Learners are very diverse. We need to foster this diversity in the current economy. The social and economic impacts of barriers to participation in education brought about by systems designed for standard or typical learners are profound. Inclusive design may hold the key to addressing the needs of diverse learners and supplying the diversity our current economy requires. This article describes a global inclusive learning design initiative, the FLOE Project, which supports a one-size-fits one approach to learning that fosters this diversity.

Three Dimensions of Inclusive Design

The Inclusive Design Research Centre at OCAD University in Toronto Canada identifies three dimensions of inclusive design (<http://idrc.ocadu.ca>):

Inclusive design recognizes the diversity and uniqueness of each user. Unlike users that are closer to the hypothetical average, the needs of users that are outliers or at the margins, are very diverse. This means that a mass solution does not work well. Optimal inclusive design is best achieved through one-size-fit-one configurations. Flexible or adaptable systems such as digital systems are most amenable to this but the emergence of 3D printers and other mechanisms of custom manufacturing and component-based architectures can also achieve diversity-supportive design. This does not imply a separate, specialized or segregated solution. Segregated solutions are not sustainable economically or technically. Inclusively designed personalization and flexible configurations must be integrated to maintain interoperability and currency. This also does not imply adaptive systems that make choices for the user. Inclusive design recognizes the importance of self-determination and self-knowledge. Design choices or configuration choices vest with the user and the adaptive design fosters the growth of self-knowledge wherever possible.

The process of design and the design tools are inclusive. Researchers such as Scott Page (1) have shown that the greater the diversity of perspectives within a group, the more successful the group is in planning, predicting and innovating. Inclusive design teams should be as diverse as possible and include individuals who have a lived experience of the «extreme» end-users the designs are intended for (2). This also respects the edict «nothing about us without us» without relegating people with disabilities to the role of subjects of research or token participants in design exercises. To support diverse participation and enable the design to be as closely linked as possible to the application, the design and development tools should become as accessible and usable as possible. This dimension does not denigrate the skills of professional designers but calls for those skills to become more accessible and pervasively applied.

It is the responsibility of inclusive designers to be aware of the context and broader impact of any design and strive to effect a **beneficial impact** that includes the intended beneficiary but also the greater community. Inclusive design should trigger a virtuous cycle of inclusion, recognize the interconnectedness of users and systems, and leverage the «curb-

cut effect» (the «curb-cut effect» holds that designs intended to include or address the challenges of people with disabilities benefit everyone, just as ramps in sidewalks, also referred to as ‘curb-cuts’ also benefit anyone who is using wheels such as baby carriages, bicycles, carts, etc.). To realize this broader positive impact requires the integration of inclusive design into design in general. This third dimension supports the healthier, wealthier and wiser societies Wilkinson and Pickett (3) observed in their research of more equal and inclusive communities.

One of the most important implementations of inclusive design is learning and education.

Inclusive Learning Design

Education and most curriculum content focuses on the average or typical learner. Most learners are not typical. Consequently a growing number of learners feel marginalized or face significant barriers to accessing education (4). At the same time students that excel in education feel unprepared for meaningful employment. Employers claim that educational institutions are not producing potential employees with the skills they require to excel in today’s economy. Educational institutions have not kept pace with the disruptive progress over the past decades. While most education systems continue to focus on standardized, conformant learners, ranked on a single scale; what is needed in today’s economy is diverse, self-aware, self-motivated, innovative, collaborative and resilient learners. The FLOE project is an international effort to enable inclusive access to education by leveraging open education resources (OER). The purpose of the FLOE project (<http://floeproject.org>) is in part to address the growing disconnect or mismatch between traditional instructional design and the needs of learners, especially learners at the margins; as well as the disconnect between economic opportunities and educational preparation.

The Open Education Resources (OER) effort helps the global learning community amass a growing diversity of learning resources, with free license to create further variants (5). The FLOE project harnesses the diversity and transformability of OER to enable personalization of the learning experience to meet the individual needs of diverse learners. The project provides environments and tools that help learners to identify and refine their understanding of their individual learning configuration needs within a given context for a given learning goal. This includes how learning content should be presented, organized, or structured; how interactivity should be controlled; what feedback should be provided at what time; what the pace and path of learning should be and what scaffolds or learning tools should be available. These personal learning configuration needs are expressed in a common, extensible, machine-readable language using an ISO standard designed for the purpose (ISO 24751 or the AccessForAll standard). OER producers are supported in creating and labeling transformable content (using a second part of the ISO 24751 AccessForAll standard for metadata) (6). OER repositories or portals are provided services that match learning needs with suitable OER through a set of embeddable components and services. To address gaps in available OER, Floe has created demand services that recruit the online community, crowdsourcing or alternative format services to provide resource alternatives that meet unmet learner needs. Producers and suppliers at the margins, including unemployed youth, are provided training and development tools to address unmet needs (e.g, captions, descriptions, file conversion). The Floe services or infrastructure can serve as a powerful dynamic research engine to advance knowledge in how currently

marginalized learners learn best and to iteratively refine learning approaches to meet unmet needs (see Figure 1). By addressing the end-to-end delivery of an inclusive learning experience Floe facilitates the adoption of OER-based education. Floe is assisting the OER community in meeting the commitment to inclusive learning for all learners.

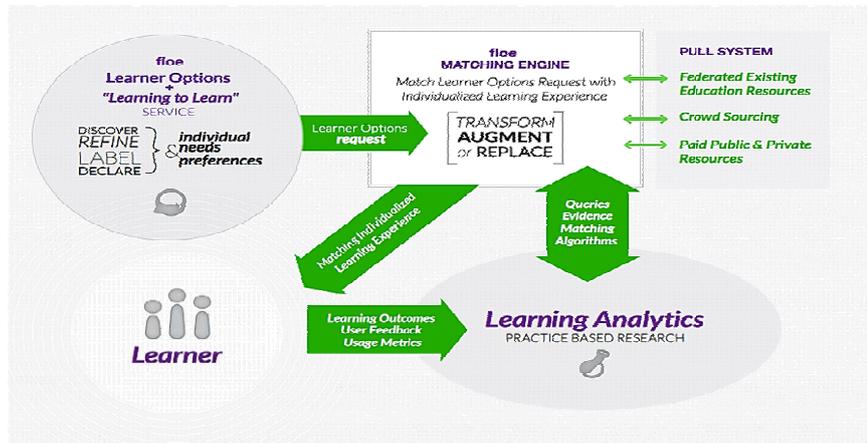


Figure 1: Overview of the FLOE infrastructure (as described above)

Reframing Accessibility

All learners potentially face barriers to learning. Like barriers faced by people with disabilities these can be seen as a product of a mismatch between the needs of the learner and the learning experience and environment. Learning needs that affect learning can include:

- sensory, motor, cognitive, emotional and social constraints,
- individual learning styles and approaches,
- linguistic or cultural preferences,
- technical, financial or environmental constraints.

Using this framing an accessible learning experience is a learning experience that matches the needs of the individual learner or the learners within a group. Thus a resource cannot be labeled as accessible or inaccessible until we know the context and the learner/s. This framing merely adds an additional critical impetus to the broader goals and values of the OER community. The added push recognizes that some learners are more constrained than others and are therefore less able to adapt, needing a more flexible learning environment or experience.

To achieve this flexibility an accessible or inclusively designed OER system requires the capacity to match the learning needs of individual learners. This requires OER resources that are amenable to reuse and a large, diverse pool of OERs. If the default OER is inaccessible to a specific learner the inclusively designed system, supported by FLOE services, would either:

- a) transform the resource (e.g., through styling mechanisms),
- b) augment the resource (e.g., by adding captioning to video), or
- c) replace the resource with another resource that addresses the same learning goals but matches the learner's specific access needs.

To achieve this requires:

1. information about each learner's access needs
2. information about the learner needs addressed by each resource
3. resources that are amenable to transformation, and a pool of alternative equivalent resources.
4. a method of matching learner needs with the appropriate learning experience

The FLOE community, together with linked projects including the Global Public Inclusive Infrastructure (<http://GPII.net>), Cloud4All (<http://cloud4all.info>), the Fluid Project (<http://fluidproject.org>), Prosperity4All (<http://www.raisingthefloor.org/prosperity4all/>) and Preferences for Global Access are creating a multi-sided platform that supports each of these functions.

Implementations of FLOE

The FLOE components have been integrated into OER platforms such as OER Commons (<http://oercommons.org>) and Open Author, as well as OER delivery systems such as ATutor (<http://atutor.ca>). The FLOE project is entering its fourth year with a major focus on integration into a range of OER initiatives globally. FLOE is also attempting to address inclusively designed assessment, data visualization and interactive simulations. Through partnerships with projects such as Alternativa-eAccess (<http://inclusive-learning.eu/node/18>), FLOE is creating professional development modules for educators at all levels.

Lessons Learned in Implementing FLOE

Some of the recent lessons learned in the process of implementing FLOE include:

1) **Mechanical barriers are only a small subset of the barriers and the simplest to address and we need self-aware learners to tackle the more complex accessibility challenges** -- One of the primary goals of the FLOE Project is to address legislative and policy compliance of OER in the US and internationally with respect to accessibility. This has been a major barrier to OER adoption as educational institutions must comply with these laws and policies or risk litigation and other sanctions. Because legislation requires testable criteria, the laws are clear and specific regarding physical or mechanical barriers and how these must be addressed (e.g., alternative or enhanced access to audio or visual material, compatibility with assistive technology, alternative or enhanced access to input or control). A very broad area of accessibility that is less clear and specific but nonetheless legislatively mandated is the area of cognitive access (to address the complex needs of learners with learning disabilities or intellectual delay). Not even considered in most accessibility discourse but just as impactful is emotional or social access (e.g., motivation, forms of reward, collaboration, self-image, self-confidence, attitude, stress management – to address mental health and well-being).

This lesson learned, or relearned, has come into focus again in our exploration of assessment accessibility. In interviews with educators, learners and parents it is clear that the most prevalent and intractable barriers to successful academic assessment and educational certification are not physical barriers but barriers such as test anxiety and test avoidance. The steps that need to be taken to provide tests that are accessible if you cannot see, cannot hear, or cannot control a keyboard or pointing device are fairly clear, even though they may not be followed. The steps that must be taken to provide tests that are accessible if you have dyslexia, visual or auditory processing problems, dysgraphia or other learning disabilities are less clear, as skills to be tested are often entangled with barriers

students face. The approach to be taken when learners face intellectual disabilities rarely enters into mainstream discourse. The notion that test anxiety and test avoidance are barriers that are created by the education system and barriers that can therefore be addressed in our educational delivery is rarely discussed.

The FLOE project learner options and discovery processes that empower learners to explore and test the conditions under which they learn best may hold a key to this, as learners take ownership of their own progress and performance, and as learning and progress monitoring ceases to be something that is imposed and becomes something that the learner drives.

2) Most learners face a complex set of shifting barriers -- A founding tenet of the FLOE Project is that learners are diverse, that the set of barriers and strengths are unique and complex, that diagnostic categories are not helpful and rarely comprehensive or even accurate. Another tenet is that disability and accessibility are relative, that disability is brought about by a mismatch between the needs of the learner and the educational experience provided, that what is accessible is in part dependent on the goal and the context. These tenets have been affirmed and expanded throughout the course of the project. The tools and interfaces have been designed to enable learners to tweak and play with settings. We have also learned that learners are very diverse in their approach to discovering, exploring, adjusting and re-exploring the settings or learner options. The principal of designing for diversity applies to the accessibility tools as well. This causes a circular conundrum as we hope to provide a personalized interface for exploring settings before we know what is optimal for the learner. The approach we have taken to this is to create a playful, exploratory experience in which choices can be easily reversed. This exploratory experience must be available to the learner at any time so they can iteratively refine their understanding of what works best for them.

3) Helplessness and dependency play a large role in educational breakdown -- One of the goals of FLOE is to support students in learning to learn, there is a conviction that self-awareness and meta-cognition are important skills, especially for learners facing disabilities. In conducting interviews and engaging learners, educators and parents in design activities, it has become clear that a sense of helplessness and dependency is pervasive, reinforced by educational approaches to struggling learners, and more prevalent among learners who require self-awareness and independence the most. Paternalistic and charitable attitudes to learners classified as disabled has reinforced a sense that professional expertise is needed to understand and address the challenges these learners face. Assessment is something that is done to the learners. Assessments are clothed in a professional mystique and many learners are not privy to their own assessment results. When they are given access to their assessment results the language and terms used are opaque and esoteric and rarely accompanied by strategies or suggestions as to how the problems identified can be addressed. Obvious barriers such as blindness or paralysis appear to play a smaller role than the emotional barriers and the sense of lack of control that many learners feel when they encounter traditional approaches to special education. Empowering learners to gain self-knowledge and metacognition will help to support more self-directed and resilient learners. The FLOE project provides a way to explore and refine the learner's understanding of their own skills and requirements.

Conclusions

Designing our systems and practices to be inclusive of students and educators with disabilities ensures that they are designed to support diversity. As with many other domains addressing the challenges faced by individuals with disabilities frequently results in innovative approaches to more general challenges. Education is at a critical juncture, we can play a pivotal role in preparing students and thereby our society for the disruptive changes ahead or we can respond reactively and defensively. It is clear that diversity is needed for resiliency and innovation. Projects such as FLOE harness global networks to support this diversity.

References

1. Page, Scott E. (2007), *The Difference: How the Power of Diversity Creates Better Groups, Firms, Schools, and Societies*, Princeton University Press, Princeton.
2. Donovan, R. (2013). What is the Disability Market? Retrieved December 26, 2013 from: <http://returnondisability.com/disability-market/> .
3. Wilkinson, R. & Pickett, K. (2009). *The Spirit Level: Why More Equal Societies Almost Always Do Better*, Allen Lane.
4. Richardson, W. (2012). *Why School? How Education Must Change When Learning and Information are Everywhere*. Kindle.
5. <http://hewlett.org>
6. <http://www.ihs.com/news/2009/iso-elearning-user-preferences.htm>

Данная статья описывает имеющий мировое значение проект по инклюзивному обучению – FLOE, который поддерживает универсальный подход к образованию, обеспечивающий обучение различных категорий людей. Центр исследования инклюзивного образования в университете Торонто (Канада) выделяет три основных направления Проекта инклюзивного образования: признание различий и уникальности каждого человека; процесс и инструменты инклюзивного обучения; распространение опыта, имеющего практическую значимость.

Ешпанова Д.Д., Жалмухамедова А.К.
Казахстан, Алматы

ОРГАНИЗАЦИЯ РЕСУРСНОГО ЦЕНТРА ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С КОХЛЕАРНЫМИ ИМПЛАНТАМИ

(из опыта работы общественного объединения родителей детей с нарушениями слуха)

В Казахстане в рамках Государственной программы проводится кохлеарная имплантация (КИ) детей с нарушениями слуха, что позволяет им обучаться по общеобразовательным программам в режиме интегрированного обучения. В связи с этим в республике возникла необходимость создания службы психолого-педагогического сопровождения детей с КИ в общеобразовательных организациях. С одной стороны, деятельность подобных организаций отвечает Государственной Программе развития образования в РК на 2011-2020 годы, направленной на «обеспечение равного доступа всех участников образовательного процесса к лучшим образовательным ресурсам и технологиям». Кроме того, согласно Программе, индикатором реализации обеспечения детей с ограниченными возможностями качественным образованием служит следующий ориентир: «доля школ, создавших условия для инклюзивного образования, к 2020 году будет составлять 70% от общего количества».

С другой стороны, при планировании государственной программы кохлеарной имплантации не было предусмотрено создание условий, соблюдение которых обеспечило бы ее успешность: практически отсутствуют организации и специалисты, которые могли бы целенаправленно и централизованно управлять процессом отбора и подготовки кандидатов на КИ, оценивать качество проведенных хирургических операций и реабилитацию, обеспечить техническую поддержку имплантированных детей, слухоречевую реабилитацию, а также качественное обучение в условиях общеобразовательной школы.

Инициативными группами специалистов и родителей были предприняты попытки создания различных вариантов поддержки детей с КИ в рамках проектов общественных организаций и отдельных научных исследований. Так, например, исследовательской группой в совместном проекте Общественного Фонда БОТА была разработана модель Ресурсного центра психолого-педагогического сопровождения детей с КИ, один из этапов апробации которой был проведен на базе ОО «Общество поддержки детей с кохлеарными имплантами и нарушенным слухом «Дыбыс», созданного по инициативе родителей детей с нарушениями слуха (Президент Ешпанова Д.Д.).

Ресурсный центр психолого-педагогического сопровождения был нацелен на оказание методической и консультативной помощи специалистам, работающим с детьми с КИ в детских садах и школах общего типа и специальных организациях образования, родителям и детям с нарушениями слуха. Особую ценность имеет тот факт, что инициатива открыть такой центр принадлежала именно *родителям* детей с КИ.

В статье представлены основные результаты деятельности Ресурсного центра психолого-педагогического сопровождения детей с КИ за первый год его существования.

Первое направление деятельности Центра - *организационно-координационное*. Родители решили привлечь к своему проекту различных специалистов (педагогов вузов, научных работников), администрацию города и Министерство образования и науки РК для того, чтобы открыть классы интегрированного обучения в г. Алматы. Понятно, что до этого в разных школах дети с нарушениями слуха обучались в режиме «стихийной интеграции», но никогда подобные классы не открывались официально.

1. Помощь детским и школам в организации интегрированного обучения детей с КИ.

В 2-х общеобразовательных школах г. Алматы были открыты классы интегрированного обучения детей с КИ. Администрацией города по просьбе родителей были выделены средства на дополнительное финансирование для материально-технического и кадрового обеспечения интегрированного обучения. В результате в штат школ были введены дополнительные ставки сурдопедагогов и логопедов для работы с детьми с КИ. Для проведения индивидуальных и подгрупповых занятий были подготовлены 2 кабинета, оборудованные с учетом специфики работы с детьми данной категории.

2. Организация партнерских связей со структурами и учреждениями, заинтересованными в улучшении качества услуг, предоставляемых детям с КИ.

Ресурсный центр смог бесплатно получить собственное помещение благодаря Республиканскому центру коррекции слуха. За счет Общественного Фонда БОТА были оснащены 2 кабинета для проведения коррекционно-развивающих занятий с детьми и консультаций родителей, приобретена оргтехника, видео- и аудиоаппаратура. Кроме того, приобретено дидактическое и игровое оборудование для проведения обследования и обучения детей.

Одним из значимых результатов реализации проекта стало проявление позитивного эффекта социального партнерства Ресурсного центра с различными организациями города в разнообразных формах. Как оказалось, решать проблемы детей с ограниченными возможностями готовы многие организации, причем, безвозмездно и с большой готовностью. Так, в реализации проекта задействованы медицинские и образовательные организации города: ГКБ№5 г. Алматы, Республиканская ДКБ «Аксай», КазНПУ имени Абая, специальные организации образования для детей с нарушениями слуха. Помогали Ресурсному центру также ректорат, преподаватели и студенты-волонтеры Алматинской академии экономики и статистики (ААЭС).

Родители приняли активное участие в Международном веб-семинаре «Развитие речевых навыков в групповой ситуации» (PORA), организованном докт. Моникой Ленхардт (Базель, Швейцария). Основой дискуссии была презентация М.Ю.Бобошко «Контроль эффективности слухопротезирования», которая стала доступной для родителей в Ресурсном Центре. Таким образом, они смогли получить возможность обсудить свои проблемы со специалистами и родителями других стран.

3. Создание автоматизированной базы данных (АБД) для проведения статистических наблюдений процесса реализации государственной программы КИ в РК: о детях-кандидатах на КИ и прооперированных детей; о потребностях детей с КИ и их семей в социальных, медицинских и образовательных услугах и их обеспечении. В дальнейшем планируется предложить МЗ РК и МТиСЗ РК использовать централизованное накопление данных о детях с КИ для планирования государственной программы кохлеарной имплантации и обеспечения детей с КИ адресной социальной поддержкой.

Второе направление деятельности Ресурсного центра – **методическое**.

Для родителей и специалистов была создана электронная библиотека, библиографический каталог ссылок электронных ресурсов (электронные документы, базы данных, интернет-порталы, сайты, веб-страницы, форумы и т.д.), представленные в блоках «Кохлеарная имплантация», «Инклюзивное образование», «Нормативно-правовая база». Кроме того, в Ресурсном центре появился библиотечный фонд: специальная литература, периодика, книги и журналы для детей.

Информирование общественности о деятельности, целях и задачах системы инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями.

Социальная активность и педагогическая компетентность родителей проявилась в интервью СМИ и участии в телепередачах, посвященных проблемам социальной поддержки, обучения и воспитания детей с нарушениями слуха, статьях и докладах даже на научно-практических конференциях.

Организация семинаров для родителей и специалистов, работающих с детьми с КИ.

Большой интерес вызвали семинары для директоров, завучей и учителей общеобразовательных школ, которым впервые пришлось столкнуться с организацией интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями. Как оказалось, в процессе организации интегрированного обучения администраторами был выявлен тот факт, что в республике недостаточно разработана нормативно-правовая база, регламентирующая включение детей с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс. Кроме того, многие директора, завучи и учителя общеобразовательных школ до сих пор недостаточно осведомлены в вопросах организации интегрированного обучения.

Третье направление деятельности Ресурсного центра – **консультативное**.

Разработка и реализация индивидуальных программ психолого-педагогического сопровождения ребенка с КИ в организациях образования. За время реализации проекта более 40 детей с КИ была оказана коррекционно-развивающая помощь в форме индивидуальных и подгрупповых занятий.

Консультации специалистов групп психолого-педагогического сопровождения детей с КИ в общеобразовательных организациях. Совместно со специалистами школ общеобразовательные учебные планы были дополнены коррекционным компонентом, включающим индивидуальные и подгрупповые коррекционные занятия логопеда, сурдопедагога и психолога с детьми с КИ. Кроме того, были разработаны основные направления деятельности группы сопровождения, индивидуальные коррекционно-развивающие программы для каждого ребенка с КИ.

Консультации родителей детей по вопросам подготовки к проведению хирургических операций по КИ, слухоречевой реабилитации в пре- и постоперационный период, проблемам коммуникации, проведению занятий с детьми в домашних условиях, защите прав детей и др. Были проведены встречи-консультации и консультации по «телефону доверия» в режиме он-лайн с родителями детей из различных городов Казахстана; определены потребности в получении комплексных услуг, обсуждены проблемы воспитания детей; оказана помощь в разработке коррекционно-развивающих программ. Родители получили разработанные и изданные в рамках проекта информационные материалы на русском и казахском языках.

В заключении хотелось бы сказать, что опыт организации Ресурсного центра психолого-педагогического сопровождения детей с КИ общественным объединением «Дыбыс» показал, что родители детей с ограниченными возможностями могут выступать инициаторами совершенствования и преобразования таких социальных институтов, как образование, здравоохранение, социальная защита. Общественная активность родителей может приобрести действенное значение и в изменении отношения государства и общества к проблемам детей с ограниченными возможностями, выступая социальным регулятором в реализации образовательной и социальной политики государства.

ОТ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБЩЕСТВУ

FROM INCLUSIVE EDUCATION TO INCLUSIVE SOCIETY

В своем Послании к народу Президент РК Нурсултан Назарбаев отметил, что Казахстан должен стать безбарьерной зоной, в стране необходимо усилить работу по поддержке людей с ограниченными возможностями. Он обратился к руководителям государственных структур и компаниям, бизнесменам, о необходимости создания рабочих мест и специальной квоты, по пять-десять человек для трудоустройства людей с ограниченными возможностями в жизнедеятельности [1].

Однако в условиях напряженности на рынке труда, вызванной последствиями рыночной трансформации, инвалиды почти неконкурентоспособны. Инвалиды являются самой уязвимой группой населения. Риск бедности среди инвалидов с точки зрения развития человеческого потенциала наиболее высок, в силу ограничения их жизнедеятельности из-за нарушения здоровья, возможностей удовлетворить свои базовые потребности, в доступе к услугам образования и удовлетворения социально-культурных потребностей.

Для социализации в общество людей с ограниченными возможностями приняты меры государственной социальной поддержки инвалидов. Тем не менее, наиболее остро сегодня проявляются проблемы в ограниченном доступе инвалидов к услугам образования на всех уровнях обучения. По данным Всемирного Банка, 25% населения земли имеют инвалидность, вызванную различными причинами, из 500 миллионов людей с инвалидностью около 150 миллионов – это дети, а обучаются из них около 5%. По данным Агентства РК по статистике, в 2009 году Казахстан имеет 98% охват детей в возрасте 7-17 лет средним образованием (общий показатель охвата, который учитывает и детей с ограниченными возможностями). Однако, по результатам исследования в рамках проекта «Доступ к образованию детей из социально-уязвимых групп: ситуационный анализ» по заказу Фонда Сорос-Казахстан по программе «правовая реформа» при опросе 22% респондентов отмечено, что не всем детям в республике доступны услуги среднего образования. Интересно отметить, что в большей степени респонденты уверены в ограничении доступа к услугам образования определенных групп дети с ограниченными возможностями (41%) и дети девиантного поведения (31%) [2]. Тогда как в Казахстане проживают около 400 тыс. инвалидов всех категорий, из них более 54 тыс. детей до 16 лет, около 60 тыс. инвалидов с детства [3, 38].

Никому не секрет, что для обучения детей-инвалидов требуются специальные условия обучения и воспитания, это дети с особыми образовательными потребностями (ООП). По статистике в городе Алмате проживают около 40 тысяч людей с ограниченными возможностями (по данным Министерства труда и соцзащиты), из которых 20% составляют дети, функционирует всего 8 специализированных учреждений для детей-инвалидов с различными формами нарушения здоровья (в основном, с нарушениями слуха, речи, зрения). В этих школах

обучается только 4 тыс. детей-инвалидов, остальные дети обучаются на дому, получая всего 6-8 учебных часов в неделю и изучая ограниченное число преподаваемых предметов [4]. С целью организации безбарьерной зоны и для получения образования наравне с другими учащимися многих категории инвалидов в рамках государственных программ в Казахстане планируют масштабную работу по модернизации помещений, оснащения пандусами, соответствующими туалетными кабинками, специальным медицинским персоналом. С этой целью создана комиссия из экспертов и с представителями неправительственных организаций по вопросам инвалидов по выявлению и определению объектов для модернизации помещений и т.д.

За последние 20 лет в системе образования Казахстана произошли многочисленные реформы. Среди них признание получили реформы интегрированных школ: в общеобразовательных учреждениях в коррекционных классах начали обучать детей с ограниченными возможностями, что дает возможность их социализации в общество.

Практика инклюзивного образования сегодня в Казахстане достаточно редкая. Ввод инклюзивного образования в рамках госпрограммы в Казахстане начался только с 2007 года. После этого началось стихийное внедрение «особых» детей в общеобразовательные школы и социальную среду. На продвижение проекта для обучения и переподготовки учителей из госбюджета выделяются немалые деньги, но насколько эффективно это для самих детей, все еще остается под вопросом. Основная инициатива за продвижение инклюзивного образования идет со стороны родителей этих детей. Для эффективности включения детей с особыми образовательными потребностями важную роль играет взаимосвязь между школами, родителями и сообществами. Основной концепцией инклюзивного образования является вера в детей и их возможности обучаться и социализироваться в общество.

Есть несколько положительных примеров, где по инициативе родителей, общественных объединений и поддержки государственных структур открыли экспериментальные площадки в общеобразовательных школах для обучения вместе с «обычными» детьми по 1-4 детей с кохлеарными имплантами и нарушенным слухом, детей-аутистов. Несмотря на предварительную подготовку (обучение учителей и специалистов, обсуждения и выявления основных проблем, беседы с родителями и «обычными» детьми) все же учеба «особых» детей сопровождается с рядом проблем для всех участников и бенефициары проектов.

Недостаточное, ограниченное начальное и среднее образование не позволяет многим детям-инвалидам продолжать обучение в колледжах и высших учебных заведениях, претендовать на более высокую степень образования, стать конкурентоспособным. Сегодня в колледжах и высших учебных заведениях страны не ведется статистический учет обучающихся инвалидов. И это является большим пробелом.

Поэтому, в настоящее время для получения среднего специального и высшего образования оптимальным предложением является дистанционное обучение. Несомненно, что Интернет, Интернет-технологии и информационные технологии значительно меняют жизнь казахстанского общества. Благодаря этому влиянию в последнее время стремительно растет интерес к Дистанционному обучению (ДО), в

его активном применении в системе образования Казахстана. В ходе реализации проект по дистанционному обучению в высших учебных заведениях детей с ограниченными возможностями здоровья находящихся на надомном обучении.

Примером является образовательное учреждение «Алматинская академия экономики и статистики», которая более чем в 10 регионах Казахстана использует возможности информационно-образовательной платформы для дистанционного обучения детей-инвалидов с применением Интернет-технологий. Академия для реализации проекта по дистанционному обучению детей-инвалидов, осуществляет организационное, техническое, методическое сопровождение. Система дистанционного обучения, легко воспринимается как учащимися с ограниченными возможностями здоровья, так и преподавателями. В рамках проекта, реализуемое Алматинской академией экономики и статистики, ежегодное количество учащихся растет, работают более 1000 работников образования: сетевых преподавателей, тьюторов [5].

Использование дистанционного образования позволяет организовать обучение по индивидуальному графику, использование электронных ресурсных центров и библиотек, создать устойчивые виртуальные сообществ профессионалов, обеспечить одинаковые условия обучения независимо от месторасположения обучаемого и преподавателя.

Таким образом, среди проблем, с которыми сталкиваются инвалиды в Казахстане является ограничение доступа к образованию и удовлетворения социально-культурных потребностей. Если все организации нашей страны усиленно будут охвачены заботой наиболее социально уязвимых слоев населения, создавая максимальные возможности для их социализации в общество, то конечно и социально-экономическое положение нашей страны намного улучшится. Необходимо обратить внимание на развитие интегрированного обучения, внедрение инклюзивной модели обучения, распространение практики в сельские дошкольные и школьные учреждения. Квотирование мест для обучения инвалидов в учебных заведениях профессионального технического и высшего образования за счет средств государственного бюджета усилило бы уровень начального и среднего образования среди детей с особыми образовательными потребностями и дало возможность стать конкурентоспособным на рынке труда.

Список использованной литературы:

1. Трудоустроить инвалидов призвал Нурсултан Назарбаев// деловой портал Kapital.kz из Астаны <http://kapital.kz/gosudarstvo/25681/trudoustroit-invalidov-prizval-nursultan-nazarbaev.html>
2. Доступ к образованию для детей из социально-уязвимых групп: ситуационный анализ // <http://sangekz.cp12.dnr.kz>
3. Казахстан в 2012 году. Статистический ежегодник. Гл. редактор Смаилов А.А. Агентство Республики Казахстан по статистике, Астана. 487 стр.
4. Музапарова Л.М. Положение инвалидов в Казахстане: проблемы и пути социальной реабилитации //Analytic, 5/2003. Информационно-аналитический журнал. С. 29-37.
5. <http://www.aesa.kz>

Жалмухамедова А.К., Аутаева А.Н.,
Бекбаева З.Н., Ешпанова Д.Д.
Казахстан, Алматы

КАДРОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СИСТЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ СТРАТЕГИИ «КАЗАХСТАН-2050»

В Стратегии «Казахстан-2050», определяющей новый политический курс развития нации, «... создание современных и эффективных систем образования и здравоохранения» рассматривается как одна из первостепенных целей развития нашего государства [1]. В то же время, весьма значимым для развития образовательной политики является предложенный в Стратегии курс на «... экономический прагматизм на принципах прибыльности, возврата от инвестиций и конкурентоспособности», который можно рассматривать и как принцип управления образовательными системами в Республике Казахстан (РК). В нашем случае – это **проблема интеграции рынка труда** - системы специального образования – **и педагогических вузов**, где готовят специалистов для работы с детьми с ограниченными возможностями. Решение этой проблемы обусловлено тем, что в настоящее время в республике не сформированы полноценные механизмы взаимодействия между работодателями (специальными организациями образования) и педагогическими вузами: их деятельность практически не планируется исходя из реальных потребностей регионов и потребителей услуг – детей с ограниченными возможностями.

В Казахстане с 1976 года ведется подготовка специальных педагогов в 14 вузах республики. Несмотря на то, что ежегодно сотни выпускников покидают стены вузов дипломированными специалистами, система специального образования обеспечена специалистами с высшим дефектологическим образованием лишь на 20% процентов. Результаты отсутствия планирования в кадровой политике ощущаются во многих областях, а в сельской местности реально наблюдается кризис кадровых ресурсов в специальном образовании. Законно встает вопрос: насколько вообще экономически эффективна вузовская подготовка специальных педагогов, если за более, чем 30 лет ее существования, кадровое обеспечение системы специального образования так и осталось крайне недостаточным? Является ли целевым использование средств, выделяемых из республиканского бюджета в виде государственных образовательных грантов?

Дисбаланс между спросом и предложением ежегодно увеличивается под влиянием высокого уровня информационной асимметрии: в республике нет отлаженных систем сбора, анализа и представления данных о рынке труда в системе специального образования, которые могли быть использованы при разработке образовательной политики в сфере высшего педагогического образования. Решением этой проблемы может стать построение системы учета и удовлетворения потребностей регионального рынка труда – **централизованного статистического мониторинга** – с проведением регулярных обследований и создание информационной системы, связывающей образовательные и профессиональные траектории в системах высшего и специального образования. Мониторинг обеспечил бы оперативную обратную связь с организациями, в которых обучаются дети с ограниченными возможностями.

Выходом из подобной ситуации стали бы также использование альтернативных форм обучения студентов (диверсификация), а также целевая

контрактная подготовка специалистов по запросам областных Управлений образования за счет местных бюджетов.

Еще одна актуальная проблема – это подготовка специальных педагогов для работы с детьми с ограниченными возможностями в режиме инклюзивного образования. Государственной программой развития образования в РК на 2011-2020 г.г. предусмотрено «увеличение доли школ, создавших условия для инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями (интегрированного обучения), до 70% от общего числа» [2]. В настоящее время в республике функционируют уже 39 детских садов общего типа (315 групп) и 106 общеобразовательных школ (1219 классов), которые обучают более 25 000 детей с ограниченными возможностями.

И соответственно педагогические вузы призваны обеспечить этот целевой индикатор реализации Государственной программы соответствующим количеством специалистов, которые могли бы работать с детьми с ограниченными возможностями в общеобразовательных организациях в режиме интегрированного обучения. Это требует создания дополнительных рабочих мест и соответственно большего числа специальных педагогов для психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями. Для этого следует произвести **анализ спроса и потребности** регионов в специальных педагогах для общеобразовательных дошкольных и школьных организаций.

Актуальным является также отслеживание численности и распределения кадров системы специального образования: учет входящего и выходящего потоков, а также перемещений педагогических работников между различными секторами (государственным и частным), отраслями, регионами.

В своем выступлении «Стратегия Казахстан-2050» Президент Республики Казахстан Н.А.Назарбаев указал на «Необходимо внедрять современные инструменты менеджмента и принципы корпоративного управления в государственном секторе» [1]. И это имеет непосредственное отношение к решению **еще одной проблемы** - диверсификации подготовки специальных педагогов в рамках реализации Государственной программы развития образования.

Актуальность повышения эффективности высшего дефектологического образования ставит задачу так рассмотреть вопрос его реформирования, чтобы оно могло гибко и быстро перестраиваться с учетом региональных потребностей в педагогических кадрах для работы с детьми с ограниченными возможностями в специальных и общеобразовательных организациях. В данном случае необходимо разработать механизм взаимодействия систем высшего профессионального дефектологического и специального образования для реализации государственной политики в области инклюзивного образования.

В этом контексте в Институте педагогики и психологии Казахского национального педагогического университета имени Абая планируются научные исследования, направленные на решение следующих задач:

- изучение состояния трудоустройства специальных педагогов, выпускников педагогических вузов (факторный анализ и оценка);
- анализ спроса и потребности в специальных педагогах систем специального и общего среднего образования в РК;
- теоретическое обоснование основных принципов и подходов к решению актуальных управленческих решений в целях рационального использования вузовских ресурсов (в условиях диверсификации обучения, новой грантовой политики и пр.);

- разработка теоретической модели взаимодействия образовательных систем и органов управления образованием на различных уровнях для реализации долгосрочных программ развития специального образования в РК;

- разработка статистических инструментов и руководств по проведению мониторинга кадровых ресурсов системы специального образования (в том числе инклюзивного образования).

По нашему мнению, изучение основных тенденций состояния подготовки специальных педагогов в республике, трудоустройства выпускников и потребности систем специального и инклюзивного образования, в специальных педагогах позволит определить проблемные поля ее качества и пути повышения эффективности. Усиление же интегративных процессов системы специального образования и педагогических вузов станет одним из перспективных инновационных ресурсов повышения качества образования детей с ограниченными возможностями, отразит его синергетический эффект. Включение технологии мониторинга кадров системы специального образования, базирующегося на ведении в автоматизированном режиме комплекса баз данных о потребностях областей в специалистах, количестве выпускников педагогических вузов, как обязательный, поможет оптимизировать стратегии развития единого образовательного пространства для детей с ограниченными возможностями.

Практическая значимость научных исследований, направленных на совершенствование кадровой политики в образовании, обусловлена необходимостью социально-экономической модернизации и рационализации системы подготовки специальных педагогов в педагогических вузах. Это объясняется еще и тем, что состав и количество студентов слабо регулируется рыночными механизмами спроса на данную рабочую силу со стороны работодателей даже в условиях крайней нехватки специалистов. Поэтому с целью выравнивания диспропорций в кадровом обеспечении системы специального образования и предполагается разработать и внедрить в практику такой инструмент управления, как формы статистического наблюдения за подготовкой специальных педагогов. Разработанный статистический инструмент позволит ориентировать присуждение грантов на обучение специальных педагогов в рамках государственного заказа с учетом потребностей регионов за счет местного бюджета. Если говорить об их коммерческой эффективности, то следует напомнить о «социальной пользе», которой можно достичь, рационализируя затраты государства на подготовку специалистов и планомерно обеспечивая кадровые потребности регионов.

Список использованной литературы:

1. Послание Президента РК Н.А.Назарбаева народу Казахстана. 17 января 2014 г. Казахстанский путь – 2050: Единая цель, единые интересы, единое будущее. - http://strategy2050.kz/ru/page/message_text2014/
2. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы. - http://www.edu.gov.kz/ru/zakonodatelstvo/gosudarstvennaja_programma_razvitija_obrazovanija/gosudarstvennaja_programma_razvitija_obrazovanija_respubliki_kazakhstan_na_2011_2020_gody/

LA SITUATION ACTUELLE DE L'EDUCATION INCLUSIVE A MADAGASCAR

La mise en œuvre de la stratégie d'éducation inclusive initiée par l'UNESCO et adoptée par maints pays du monde a suscité des réflexions particulières au sein des gouvernements et des communautés oeuvrant pour l'éducation de la jeune génération. Faisant suite à l'Education Pour Tous lancée en 1990 lors de la Conférence de Jomtien en Thaïlande, dont l'objectif principal consiste à éliminer toutes formes d'exclusion de savoir et de connaissance non seulement en matière d'éducation et d'apprentissage scolaire, mais aussi en matière d'éducation et d'alphabétisation des adultes, la stratégie d'Education Inclusive, qui fait appel à la participation active des entités environnantes de l'enfant (famille, école, collectivités, communautés), est plutôt axée vers la scolarisation commune des enfants handicapés nécessitant des besoins éducatifs particuliers (physique, intellectuel, visuel, auditif) avec ceux ne présentant pas d'anormalité.

Les analyses et les expériences effectuées dans les pays développés et ceux de l'OCDE, d'après le constat de l'UNESCO ont permis d'admettre (ou de conclure) que les élèves handicapés réussissent mieux lorsqu'ils sont intégrés dans le système ordinaire général.

Selon le contexte social de chaque groupe pris en compte, les problèmes différents et les approches menant à leurs résolutions ne sont pas toutes semblables, bien que tout un système d'accès à l'éducation inclusive ait été élaboré par l'UNESCO.

MADAGASCAR DANS SON CONTEXTE REGIONAL

Dans la Région Afrique, où se trouve l'île de Madagascar, des actions concrètes visant à entamer le processus de mise en œuvre de l'Education Inclusive ont été entreprises notamment dans le cadre :

- Des Objectifs du Millénaire pour le Développement, en 2000 ;
- De la Décennie de l'éducation pour l'Afrique (1997-2006) ;
- De la Décennie africaine des personnes handicapées (1999-2009)
- De la Décennie africaine de la jeunesse (2009-2018)

Le plan d'action continental de ces Décennies consiste, en particulier à :

- Elaborer des mesures favorisant l'égalité et la participation pleine et entière des handicapés, ainsi que leur autonomisation au sein de la société ;
- Faire participer les personnes handicapées au processus de développement économique et social.

Il va de soi, que pour atteindre ces objectifs, il faut d'abord aider ces personnes à se cultiver l'esprit d'autonomie et à se trouver leur place dans la société. L'objet de notre rencontre, justement, traite de la voie vers la réussite de la stratégie de l'Education Inclusive, enjeu de la société future respectueuse de la tolérance et des droits de l'homme. Dans les pays développés, sans doute, l'Education Inclusive touche déjà les niveaux secondaire et supérieur. Quant aux pays moins avancés, comme leur nom l'indique, ils avancent lentement. A titre indicatif, au Congo Kinshasa, les centres Bon Départ et Kikesa, centres pilotes d'Education Inclusive, ont étendu leurs expériences à 12 écoles primaires ordinaires de la capitale pour qu'elles puissent accueillir des enfants handicapés. C'est ainsi qu'au cours de l'année scolaire 2010-2011, 1069 enfants handicapés sont inscrits dans 14 écoles, soit une augmentation de 30% par rapport à 2009, début de l'expérimentation (1).

Pour le cas de Madagascar, nos propos porteront sur l'Education Inclusive fondamentale, c-à-d au niveau des classes primaires.

EVOLUTION DE L'EDUCATION INCLUSIVE A MADAGASCAR

Dans un pays comme Madagascar, où le taux de scolarisation atteint à peine 75% des enfants en âge scolaire, le processus de l'Education Inclusive a dû empiéter sur celui de l'Education pour Tous. Ainsi doivent intégrer l'école, non seulement les enfants handicapés proprement dits, mais aussi les enfants des rues, les enfants travailleurs, les enfants des familles vulnérables, des familles nomades...

Cependant on peut dire que la question d'Education Inclusive a été sérieusement abordée par les responsables du milieu éducatif malgache et que le Gouvernement n'a pas tardé à prendre les mesures qui s'imposent : **Le Décret N 2009 / 1147, pris en Septembre 2009, fixant la politique générale de l'Education Inclusive** complète : 1°/ la loi 2007-23 sur les droits et la protection des enfants : là sont mentionnés, particulièrement, les soutiens aux élèves handicapés, la conception de matériels et la réalisation d'activités pédagogiques souples permettant aux élèves en difficulté d'atteindre les objectifs d'apprentissage, la réalisation de cours de soutien. 2°/ complète également la loi 2008-011 sur le partenariat entre les entités concernées par l'Education inclusive, notamment :

- les parents qui ont l'obligation de suivi et d'attention envers l'apprentissage de leurs enfants,

- les Organisations non gouvernementales (ONG), les Associations humanitaires, les intervenants communautaires, qui sont responsables de l'exécution des tâches dispensatrices de soins, d'aides, de formation de personnes ressources,

- les établissements sociaux spécialisés , les collectivités territoriales ayant pour tâche l'identification des enfants de moins de 16 ans exclus du système éducatif formel

Comment les enfants non scolarisés ont-ils été détectés ?

Après avoir déterminé les régions, les communes urbaines ou rurales à cibler, **des enquêteurs** en partenariat avec l'UNICEF, avec Handicap International, avec des organisations confessionnelles , des associations caritatives et humanitaires se sont déplacés auprès des ménages pour les sensibiliser, et ont convaincu les parents à envoyer leurs enfants en difficulté d'apprentissage dans les écoles publiques de proximité. D'après l'enquête de l'UNICEF on estime à 6% la prévalence du handicap chez les enfants à Madagascar et seulement 11% de ces enfants handicapés sont scolarisés. En terme de nombre, l'ensemble global d'enfants non scolarisés à Madagascar atteint un million dont 700 000 entre 6 et 10 ans (2).

Régions cibles et activités réalisées.

6 régions sur 22 ont été ciblées pour mettre en pratique l'Education Inclusive. Ainsi près de 5000 enseignants et responsables d'écoles, parents et représentants d'associations ont reçu une formation en Education Inclusive; une cinquantaine d' écoles appliquent ce système d'éducation. Vu l'ampleur du problème de scolarisation, les classes des Ecoles Primaires Publiques (EPP) présentent alors un nombre pléthorique d'élèves (50 à 60 par classe); ce qui, du côté pédagogique, est inacceptable, mais du côté humain, - incontournable. Des échanges d'expérience ont eu lieu avec des experts internationaux à Madagascar, en Ouganda et à Zanzibar.

En rapport avec le Plan intérimaire de l' Education 2013-2015, les objectifs actuels de l'Education Inclusive à Madagascar sont classés en trois axes :

- axe Accès: améliorer l'insertion scolaire des enfants en situation de handicap et hors du système ;

- axe Qualité: améliorer la qualification des enseignants impliqués dans l'éducation des enfants en situation de handicap ;
- axe Renforcement institutionnel: renforcer les centres de formation en matière d'Education Inclusive.

Expérience vécue dans une école primaire publique d'Antananarivo

Pour illustrer notre intervention, nous prendrons le cas de l'EPP Antanimena 1, où une classe de CP1 comporte 55 élèves, dont deux sont en difficulté d'apprentissage : une fillette dont la nature du retard mental n'a pas été diagnostiquée, et un garçon ayant des difficultés à mémoriser, s'exprimer et écrire. En réalité, quatre enfants handicapés mentaux étaient inscrits dans cette classe, mais l'un d'eux a cessé de fréquenter l'école après un mois de cours : ses parents ont trouvé la charge de l'accompagner à l'école et de retourner à la maison trop lourde : ils ont invoqué une perte de temps au dépens de leur journée de travail et de leur gain quotidien. Quant au deuxième enfant, son cas n'est pas du tout compatible avec la vie en société. Et c'est avec le consentement des entités responsables (parents, directeur de l'école, enseignant) que l'enfant a dû quitter l'école.

La vie scolaire des deux autres enfants handicapés restés en classe, cependant, est prometteur : ils s'adaptent petit à petit aux conditions d'apprentissage et l'enseignant évalue positivement leur progrès scolaire.

Par rapport aux dix questions de l'UNESCO favorisant la réussite de l'Education Inclusive, l'expérience vécue par cette école citée en exemple est encore très loin de la perfection, bien que l'enseignante de la classe soit dotée d'un grand sens d'abnégation, d'une grande volonté de travail et que les autres élèves de la classe aient l'esprit de tolérance.

Les responsables de l'Education Inclusive dans le pays ont constaté que:

- il y a un manque d'engagement des communautés, responsables de la communication, alors que cette dernière joue un rôle primordial pour le succès du respect du droit à l'éducation de tous les enfants sans exception ;
- l'identification du handicap s'est prêtée à confusion , alors qu'avant la formation il faut une identification exacte des faiblesses de l'enfant.

L'enseignante de la classe visitée s'est plainte des conditions de travail : l'Education pour Tous, doublée de l'Inclusion a avec mauvaise identification du handicap, en appliquant le principe de l'éducation centrée sur l'apprenant (une cinquantaine dans la classe), sans technologie adéquate est tout simplement une action pour amoindrir le mal, mais ne donne pas une éducation de qualité, telle que l'a conçue l'UNESCO.

C'est, peut-être , un constat amer de l'état de l'Education Inclusive par rapport aux efforts fournis par les responsables internationaux, nationaux et régionaux , mais la réussite dépendra des efforts conjugués des entités impliquées dans le système, ainsi que d'une meilleur technologie d'apprentissage digne du 21^è siècle. Les résultats dans les sites éloignés des grandes villes, dans les campagnes lointaines seraient beaucoup plus positifs, d'après le constat d'une ONG. Ceci étant dû au fait que dans ces endroits il y a moins d'exigences, moins de contraintes. Cet avis serait-il partagé par d'autres pays qui ont travaillé dans les mêmes conditions que Madagascar, pays en développement?

La réussite d'une école spécialisée.

Avant de terminer notre intervention sur le cas de Madagascar, permettez-nous de citer une école spécialisée pour les enfants mal et non-entendants, ayant pour sigle AKAMA. Cette école d'obédience chrétienne luthérienne est implantée dans sept villes de Madagascar, dont l'une se trouve à Antananarivo, dans la capitale. Les six écoles en dehors d'Antananarivo fonctionnent au niveau des classes primaires jusqu'à l'obtention du diplôme

national de fin d'études primaires (C.E.P.E). Celle qui se trouve à Antananarivo dispense des cours jusqu'à la fin des classes secondaires pour l'obtention du diplôme national de baccalauréat de l'enseignement secondaire, passerelle vers l'enseignement supérieur.

Si nous avons évoqué un nombre pléthorique d'élèves dans les écoles publiques d'Education Inclusive au début de notre intervention, là le nombre d'élèves par classe est limité à une dizaine.

Si l'identification du handicap n'est pas toujours bien déterminée jusqu'ici dans les écoles d'éducation inclusive, pour AKAMA c'est la clinique audiolinguistique qui apprécie le handicap.

Les enseignants se sont tous spécialisés dans la langue des signes.

Des activités para-scolaires spéciales sont dispensées aux élèves.

Pour parler de résultats : cette école qui a été créée en 1950 dans la ville d'Antsirabe, et depuis 1985 à Antananarivo a vu ses sortants travailler de façon autonome dans le domaine de la coupe et couture, de la coiffure, de la restauration, de la menuiserie, de l'imprimerie, d'opérateur informatique. Quelques - uns d'entre eux ont renforcé les rangs des enseignants de l'école. Les professeurs d'informatique et de coupe et couture actuelles sont des sortantes de l'AKAMA.

L'école se modernise et se dote petit à petit de technologie moderne qui facilite l'approche pédagogique, garant de la réussite des apprenants.

Cette école privée chrétienne cherche actuellement à étendre ses activités et espère s'impliquer dans l'Education Inclusive, forte de ses expériences avec les enfants mal-et non-entendants.

En guise de conclusion

A vrai dire, pour un grand pays avec peu de moyens comme Madagascar, entreprendre des innovations comme l'Education Inclusive est un long processus. Le cadre juridique existe, les ressources humaines font de leur mieux, mais parfois on se heurte à l'incompréhension et à la réticence des cibles (traditions, mentalités, pauvreté...) . Souvent, aussi, c'est la technologie qui fait défaut.

D'autre part, en cette période de sensibilisation, de recherche de la voie optimale pour l'instauration du système, il est important de procéder aux échanges d'expérience, et d'aller de l'avant pour que les réussites se propagent et incitent la société à comprendre l'enjeu d'un programme scolaire intégrateur.

(1). *Données Handicap International*

(2 .) *Données Unicef*

Sources: Données du Département de l'Education Fondamentale du Ministère de l'Education Nationale; Données de l' Unicef; Handicap International; AKAMA; école Antanimena - 1 d'Antananarivo

В статье рассказано о современной ситуации в области развития инклюзивного образования в Республике Мадагаскар: обозначены основные направления государственной политики и нормативно-правовое регулирование в данной сфере. Автор описывает опыт реализации инклюзивного образования в одной из начальных школ г. Антананариву.

Mahinda S. Weerasooriya
Ministry of Education,
Information Technology & Cultural Affairs,
Sabaragamuwa Province,
Sri Lanka

DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION IN SRI LANKA

The Inclusive Education is a valuable concept which is practicing worldwide to achieve the goal of »Education for all« without discriminations. On the other hand the inclusion of children with special education needs in regular classroom in regular schools is a part of a worldwide human right movement. Professionals of inclusive education articulated the following principles of this philosophy.

- All children have the right to learn together.
- Children should not be devalued or discriminated against by being excluded or sent away because their disabilities or learning difficulties.
- There are no legitimate reasons to separate children for the duration of their schooling. They belong together rather than need to be protected from one another.

Therefore Inclusive Education is an important concept because it affects virtually all stakeholders in education such as children with and without disabilities, their families, teachers for specially trained for special education and regular teachers, administrators, related personnel and involved community parties.

As UNICEF report mentioned in year 2003, concerning south Asian countries including Sri Lanka, » 10% of young children in the region of south Asia have some kind of disabilities which are affected to improve their lives through General Education«

For easy understanding of the conceptual background of Inclusive Education in Sri Lanka, following definitions could be used.

«Being with one another.... How we deal with diversity, how we deal with differences.» (Forest and Pearpoint, 1996)

«Inclusion should deliver a curriculum to students through organizational arrangements that are different from those used in schools that exclude some students from their regular classroom» (Bellard, 1997)

Following principle of Inclusive Education used in Sri Lanka when launching the Inclusive Education activities in school education.

- Students are more similar than dissimilar and all can learn together regardless of disabilities.
- Learning often occurs through participating with and modeling competent peers.
- Diverse instructional supports that allow a student to overcome disabilities that detract from learning can be provided in the regular classroom.
- Everyone benefits from including students with diverse learning and behavioral features in the same classroom. (Workshop Report- MOE SL)

Following feature could be identified as milestones of improving Inclusive Education in Sri Lanka.

- 1961 – National Education Committee report mentioned that children who have disorders should allow to admit regular schools
- 1961-1984 – Regulations were enacted by National Education Committee reports providing compulsory authorities.
- 1979 – Committee report of education reforms mentioned that all teachers training courses should amalgamate special curriculum which directed to teach children with simple disorders.
- 1990 – Accepted»Education for all» in accordance with the child’s rights declaration.
- 1991 – Policy guideline of Special Education in Sri Lanka was launched.
- 1994 – The concept of Inclusive Education was accepted as a policy which assembled in Salamanca, Spain
- 1994 – World Bank Technical Reports mentioned that Sri Lanka is a leading country among Asian region who are encouraging Inclusive Education in school education.
- 1997 – Declared Compulsory Education Policy for all children between the ages of 5 – 14 years.
- 1997 - Committee report of education reforms support the philosophy and practices of Inclusive Education
- 2009 – Formulated framework of action for Inclusive Education in Sri Lanka by MOE – Education for All unit.

Having different types of policies and action frameworks, structure of Inclusive Education established by Education for All unit and Special Education unit of Ministry of Education having the assistance of all provincial councils.

Within above policy frameworks, children who are having following abilities and disabilities are identified as students with special needs, such as visual impairment, deaf impairment, slow learners, emotional problems, behavioral problems, autism, multi handicapped, cerebral palsy, physical disorders, down’s syndrome, mental disorders, anxiety, phobia disorders, communicative problems, deaf and blindness, Gifted attention deficit hyperactive, epilepsy and allow them to learn in regular classrooms having special help and attention of trained teacher.

In Sri Lanka, Ministry of Education has introduced structured programme to provide equal opportunities for children with special needs without discrimination. The structure includes;

- Special education units in schools.
- Mainstreaming of children with special education needs in school.
- Assisted special schools.
- National Colleges of Education to train teachers.
- Directors of Education
- In-service Advisors

There are more than 1000 teachers in Special Education sector in Sri Lanka who have been trained in Special Education and working in schools in different parts of the country. Under the Ministry of Education, government of Sri Lanka provides different types of opportunities to improve professional skills of both special and regular teachers as follows...

- 2 years training in Teachers College at Maharagama.

- 3 years diploma course in 3 National Colleges of Education at Hapitigama, Jaffna and Addalachchenai.
- Diploma courses and short courses on Special Education conducted by National Institute of Education.
- Short term training on inclusive education for education administrators.
- In-service training for In-service Advisors, teachers who are working in primary grades.

To enhance the enthusiasm of students with special needs in General Education, the Ministry of Education in Sri Lanka has provided many opportunities at the national level examinations providing additional time, additional support teachers, special equipment, suitable examination centers on their needs and other resources and facilities according to students' needs. When considering school level brailing facilities, sign language dictionaries, sensory training sets, learning sets for primary grades and other required equipment and facilities are provided by the central government and provincial councils in Sri Lanka.

With the process of providing facilities and services for children with special education needs, well established and regular monitoring and evaluation programmes are needed to be implemented. Therefore monitoring and evaluation strategies are introduced in four different levels such as national, provincial, zonal and school level.

School level performances and improvements are monitored by zonal and provincial level authorities and provision of funds and introduction of new trends when finding the issues in the sector of Inclusive Education are monitored by the Ministry of Education and National Institute of Education. At the same time, following special supportive programmes are being implemented.

- Advisory committee for Special Education sector.
 - 25 members
 - Represented different government and non government organizations.
 - Involved in policy making and establishing planning and monitoring system.
- Autism education
 - Established Autism education centre.
 - Training teachers and principals on Autism education.
- Developing Inclusive Education concept.
 - Mainstreaming children from special education units and special schools.
 - Provide training and awareness programme for principals and teachers on the necessities of Inclusive Education in regular classroom.

With the development of conceptual framework and institutional infrastructure which are facilitated to encourage Inclusive Education in regular schools and classrooms, following future plans are also important to be considered.

- Recruit, train and appoint Teacher Assistants to support teachers in Inclusive Education in regular classrooms.
- Establish zonal level resource centers in Teacher Centers with modern equipment to provide essential facilities and advices to teachers, students and their parents.
- Provide vocational training opportunities to children according to their abilities.
- Provide training opportunities for all teachers based on the trends in Inclusive Education.

Following issues have been identified in Sri Lanka which could be affected to the smooth flow of the process which includes productive activities in Inclusive Education.

- Controversial arguments about the concept among professional in education sector.
- Inadequate training facilities and opportunities for teachers to understand concept and implement the related activities in classroom level.
- Lack of essential resources and material to facilitate individuals who need extra support.
- Insufficient awareness of stakeholders such as teachers, principals, educators and parents.

References:

1. Empowering children with special needs – Non Formal and Special Education Branch, Ministry of Education, 2012
2. Information Booklet on Inclusive Education – Non Formal and Special Education Branch, Ministry of Education, 2012
3. Framework of Action for Inclusive Education in Sri Lanka – Education for all Unit Ministry of Education, 2009
4. Reports of Inclusive Education Workshop on «Towards Inclusive Society» 2009
5. Examples of Inclusive Education in Sri Lanka – UNICEF Report, Regional Office for South Asia, 2003

В данной статье описывается опыт инклюзивного образования в Шри-Ланке. Министерство образования этой страны предлагает структурирующую программу для обеспечения равных возможностей для детей с особыми образовательными потребностями. Данная программа включает:

- включение коррекционно-развивающего обучения в школах;
- широкое внедрение детей с особыми образовательными потребностями в школы;
- специальные школы с системой поддержки;
- Национальные Образовательные Колледжи для обучения учителей.

Большое внимание уделяется подготовке учителей для работы с детьми с особыми образовательными потребностями. Для обеспечения необходимых условий для обучения детей с особыми образовательными потребностями стратегии мониторинга и оценки представлены на четырех различных уровнях – национальном, провинциальном, областном и школьном уровне.

INCLUSIVE EDUCATION IN NIGERIA

Over the years the population of Nigeria has grown immensely with more than half of the population consisting of children between the ages of 2 and 15. As a result of this growth there has been an increase of burden in the educational sector. About 10% of this population consists of children with disabilities; most of them are born in villages with poor medical amenities. These children are usually left at home under the care of a relative.

Inclusive Education in the Nigerian educational system is mostly limited to children who are crippled in the leg but still have very good use of their hands and brain but such schools are limited in Nigeria. In some cities schools for the disabled or rehabilitation centers are built but few disabled children are given access to such schools because of the cost of training and teaching of such children. As a result of limited access to good amenities to teach most of these schools become very expensive and available to only the children of the rich. Children from poor background do not get equal educational training as those from rich families; most of them therefore end up on the street as beggars or stay at home.

In Nigeria a few number of NGO's are set up to assist the poor and disabled children with education but most of these voluntary organizations closedown after some years as a result of insufficient amount of money or the administrators of such organizations become more interested in the money they gain than the goal for which these organizations are being setup. Also Inclusive Education in Nigeria is made more difficult by the fact that most parents of valid children do not like the thought of their children schooling in the same environment as these disabled children. In some schools, disabled children are faced with mockery and bully from classmates as a result these they need more of the teacher's care and attention and this is usually very difficult to achieve because the teacher is faced with more responsibility. There is also a need to eradicate all forms of segregation that has inhibited the involvement with disabled people in our community and Educational system and also the proper deployment of availably trained teachers.

But with more development and awareness, many private individuals and companies now award scholarship grants to disabled individuals thereby encouraging education for the disabled but such scholarships are limited and do not usually get to the rural parts of the country and also more free rehabilitation and educational centers are built but these do not have the enough amenities to train much individuals. In a few years more will be done to encourage Inclusive Education as Nigeria develops.

В данной статье освещаются проблемы инклюзивного образования в Нигерии. Получение образования детьми с нарушениями в развитии возможно только при наличии достаточных денежных средств, т.к. обучение в школе и посещение реабилитационных центров платное. Дети с ограниченными возможностями здоровья из бедных семей вынуждены сидеть дома или попрошайничать. Кроме того, существует проблема неприятия родителями здоровых детей факта совместного обучения с детьми с ограниченными возможностями здоровья, вследствие чего дети с ограниченными возможностями здоровья часто подвергаются издевательствам и насмешкам со стороны одноклассников. Однако сейчас появляется все больше бесплатных реабилитационных и образовательных центров для людей с ограниченными возможностями здоровья.

МЕТОДОЛОГИЯ ОЦЕНКИ ЗНАЧИМОСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

METHODOLOGY OF EVALUATION AND ASSESSMENT OF INCLUSIVE EDUCATION

Несмотря на многочисленные усилия, предпринимаемые в большинстве стран мира для распространения инклюзивного образования, идеология инклюзивности не получила абсолютного признания. В ряде наиболее развитых, обладающих многовековыми педагогическими традициями стран, например, в Германии, Голландии, Бельгии, а также Японии, абсолютное большинство, от 70 до 90 % детей с особыми потребностями, в 2009/10 учебном году обучалось в специальных школах или специальных классах. Во многих других странах наблюдается смешение категорий интегрированного (парциально-инклюзивного), «mainstream» и инклюзивного образования *per se*, что позволяет сомневаться в однозначном успехе процесса «инклюзивной перестройки». В Москве только в 3% школ (ок. 50 из полутора тысяч) реализуется какой-то вариант инклюзивного образования.

Принимая во внимание крайне интенсивную, подкрепленную международными соглашениями и конвенциями кампанию за повсеместную реализацию Саламанкской Декларации и позднейших документов, а также очевидную гуманистическую цель и направленность всей концепции инклюзивности, представляется достаточно сложным объяснение обозначенного парадокса.

Безусловно, отдельные фрагменты сомнений в правомерности инклюзивного образования общеизвестны. Таковым является, например, сопротивление части родителей помещению их детей в обычные, а не традиционные специальные школы. Также часто встречается выраженная сдержанность, отсутствие энтузиазма у части педагогов. Подобные явления могут быть в значительной степени скорректированы более основательной подготовкой учителей и продуманной работой с родителями. Несравнимо более проблематичным является научно обоснованное, объективное доказательство благоприятного влияния инклюзивного обучения на развития детей, как с особыми потребностями и нарушениями развития, так и не требующих специального внимания.

Литература, посвященная этому важнейшему вопросу, удивительно скудная, а те немногие публикации, в которых приводятся данные эмпирических исследований, не обладают ожидаемой убедительностью.

Продолжим наш обзор перечислением тех результатов, которые можно и должно ожидать от таких фундаментальных перемен, как инклюзивное образование, для всех категорий детей. Именно общение со здоровыми, хорошо развитыми одноклассниками должно оказать мощное стимулирующее влияние на детей с нарушениями развития. Влияние сопоставимое, а подчас и более выраженное, нежели специальные развивающие занятия и упражнения.

Во-первых, это выраженные результаты во всех измерениях соматосенсорного и когнитивного развития ребенка с особыми потребностями: развитие локомоторики, визуомоторной координации, перцептивно-когнитивных функций, но наиболее выраженные изменения могут ожидать в формировании внимания, памяти, мышления.

Во-вторых, выраженное развитие мотивационно-потребностной сферы, появление и развитие мотивов более высокого порядка.

В-третьих, ожидается интенсивное развитие коммуникации, как вербального, так и невербального его компонента.

В-четвертых, общение способствует развитию социальной компетентности, социальной зрелости и другим составляющим процесса социализации.

В-пятых, инклюзивность способствует выраженному развитию эмпатии и толерантности, а подчас и альтруизма среди здоровых детей.

В-шестых, улучшается общая атмосфера общения между родителями и родителями, родителями и детьми, родителями и педагогами.

Список ожидаемых результатов можно продолжить. Почему же эмпирические данные, которые должны это подтвердить, говорят о гораздо более скромных результатах? Почему, несмотря на двадцатилетний опыт в целом ряде стран, инклюзивное образование не привело к ощутимому улучшению социального статуса детей – и взрослых! – с особыми потребностями?

Анализ практики эксклюзивного образования показывает, что менее значимые, нежели ожидаемые результаты являются следствиями не одного, а целого ряда факторов.

Неоднородность детей с особыми потребностями, которые являются субъектами инклюзивного образования. Именно вследствие этого появились различные, отчасти отмеченные выше, варианты инклюзивных педагогических систем. Важно отметить, что нередко понятие «особых потребностей» понимается крайне широко, и включает в себя кроме традиционных категорий социокультурные и этнические меньшинства.

Сегрегация детей школьного возраста на основе своеобразия их развития имеет многовековую историю. Обучение слепых и слабовидящих, глухонемых, умственно отсталых инициированное как профессионалами, так и представителями гражданского общества, привело не только к созданию многочисленных видов образовательных учреждений, подготовке специалистов (дефектологов), но и к формированию социальной традиции. Сегрегированное образование, его профессиональная состоятельность, оказало решающее влияние на формирование как педагогической, так и морально-этической установки: сегрегация представлялась естественным следствием особенностей детей с любым нарушением развития. Отдельные заведения, группы, классы создавались для детей с дислексией, аутизмом, поведенческими расстройствами и после 1994 года. Не удивительно, что инклюзивное образование представляется части педагогов, дефектологов, врачей и родителей как разрушение эффективно функционирующей системы.

Правовая и политическая обоснованность инклюзивного образования является необходимой, но не достаточной основой для реальной общественной системы. Педагогические, психологические, дефектологические, медицинские,

социологические основы только закладываются, и закладываются крайне медленно, вяло, а подчас и противоречиво. Особенно ощутима слабость как феноменологической, так и методологической основы инклюзивного образования.

Хотя профессиональная подготовка педагогов-специалистов уже началась, но в настоящее время большинство учителей, которым поручена практическая реализация инклюзивного образования, обладает – в лучшем случае – знаниями, полученными на краткосрочных курсах, своеобразном ликбезе инклюзии. Наряду с этим важно отметить недостаточную дидактическую законченность образовательного компонента подготовки педагогов.

Методология инклюзивного образования развита несравнимо слабее традиционной и альтернативной дидактики обучения в школе (и в старших группах детского сада). Декларации необходимости разработки эффективных методов редко подкрепляются обладающими показателями надежности, валидности и практической реализуемости методами школьного обучения гетерогенного контингента учащихся.

Вопрос о легитимности ожидаемого эффекта затрагивается крайне редко, значительно реже, нежели необходимо исходя из важности этого вопроса. Инклюзивное образование не панацея, которая сумеет всех и вся поставить на ноги и обеспечит благосостояние всем детям с особенными потребностями. Можно предположить, что даже в условиях массовой, ставшей основным типом образовательной системы, инклюзивности сохранятся отдельные формы специальных учебных заведений (например, для детей с крайне тяжелыми формами расстройств двигательной функции или связанными с глубокими поражениями ЦНС расстройствами интеллекта).

Особое место занимает оценка результатов работы учебно-воспитательных учреждений инклюзивного образования. Современная психобиология развития ребенка предлагает схему категоризации составляющих единого процесса развития, которая может стать методологической основой оценки эффективности не только понимаемого в самом широком смысле инклюзивного образования, но и анализа и оценки различных, конкретизируемых и реализуемых в различных странах, регионах, учреждениях подходах к инклюзивности.

Оценку эффективности инклюзивного образования предлагается проводить на основе комплексной методологии, опирающейся на фундаментальные категории развития ребенка, социализации и социальной среды:

Соматическое развитие

Морбидность

Развитие движений (локомоций, манипуляций) двигательной координации

Сенсорное развитие

Когнитивное развитие (воприятие, память, мышление)

Развитие потребностей и мотивации

Развитие эмоций и чувств

Развитие речи и невербальной коммуникации.

Оценка интегрированных личностных категорий (страх, тревожность, агрессивность, эмпатия)

Развитие половой идентификации

Развитие социальной идентификации

Самооценка

Формирование отношений внутри семьи, в группе (классе) и неформальной среде.

Необходимо также производить комплексный анализ восприятия и оценки инклюзивного образования педагогами, родителями, СМИ.

Есть все основания предполагать, что предлагаемая комплексная деятельность оценки позволит сделать значительный шаг вперед в деле дальнейшего распространения и совершенствования инклюзивного образования.

Список использованной литературы:

1. Ainscow M., Booth T. (2003) *The Index for Inclusion: Developing Learning & Participation in Schools*. Bristol: Center for Studies in Inclusive Education
2. Jorgensen, C., Schuh, M., & Nisbet, J. (2005). *The inclusion facilitator's guide*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
3. Thomas, G., & Loxley, A. (2007) *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion* (2nd Edition). Maidenhead: Open University Press.

О ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИННОВАЦИИ

ON THE PROBLEM OF INCLUSIVE EDUCATION DEVELOPMENT HOW AS THEM ODERN EDUCATION AL INNOVATION

В условиях развития самостоятельной, независимой Украины, демократизации и гуманизации общества особое значение приобретает процесс реформирования образования. Страна стала на путь социально-экономических преобразований, обуславливающих внедрение образовательных инноваций в соответствии с современной мировоззренческой модели социального устройства. Особое место в этом процессе занимает непрерывное общее и профессиональное инклюзивное образование, целью которой является признание права любого ребенка на получение оптимального, эффективного и доступного образования для воспитанников с различным уровнем психофизического развития. Поэтому инклюзивное образование считается основной образовательной инновацией конца XX века - начала XXI века. Это положение поддерживается на международном уровне Всемирной Декларацией об образовании для всех, Конвенцией о правах ребенка, Стандартными правилами обеспечения равных возможностей инвалидов, Саламанской Декларацией и Программой действий по образованию детей с особыми потребностями, Международными консультациями по вопросам раннего образования детей с особыми образовательными потребностями и др.

Значение и актуальность решения задач инклюзивного образования определено рядом современных нормативно-правовых документов: «Об утверждении Концепции развития инклюзивного образования» (от 01.10.2010 г.), «Об утверждении Положения о специальных классах для обучения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательных учебных заведениях» (от 09.12.2010 г.), «Порядок организации инклюзивного обучения в общеобразовательных учебных заведениях» (от 15.08.2011 г.), «О Национальной стратегии развития образования в Украине на период до 2021 года» (от 25.06.2013), «Об утверждении мероприятий по внедрению инклюзивного обучения в дошкольных и общеобразовательных учебных заведениях на период до 2015 года» (от 23.07.2013 г.).

На современном этапе общество должно осознать необходимость создания условий для признания права лиц с нарушениями психофизического развития на полноценное участие в общественной деятельности.

Инклюзивное образование - это система образовательных услуг, основанная на принципе обеспечения основного права детей на образование и права учиться по месту жительства, что предполагает обучение ребенка с особыми образовательными потребностями, в том числе ребенка с особенностями психофизического развития, в условиях общеобразовательного учреждения [1].

Несмотря на несомненную ценность и значимость инклюзивного образования, остается ряд проблем в организации и реализации принципов инклюзии. Ведь

увеличение количества воспитанников с ограниченными возможностями здоровья в группах здоровых детей, вызвало настоятельную потребность в активизации инновационной педагогической деятельности, результативность которой зависит не только от креативности, профессионального мастерства, но и от положительной «Я» - концепции, личностной готовности педагога начать преобразования учебно-воспитательного процесса на принципах образовательной инклюзии [2].

Инклюзивное образование как современная образовательная инновация сейчас широко обсуждается в научных кругах, педагогической и общественной сообществами. Об этом свидетельствуют научные труды (В. Засенко, Д. Депплер, Т. Дмитриева, А. Колупаева, Т. Лорман, Н. Назарова, Н. Семаго, М. Семаго, Д. Харви, Н. Шматко, О. Ярьска-Смирнова и др.).

Ознакомление с результатами теоретических работ ученых в инновационной деятельности в условиях инклюзивного образования позволило выделить следующие противоречия:

- насущной необходимостью в результативной инновационной деятельности в условиях инклюзивного образования и недостаточной готовности к использованию новейших технологий организации эффективного учебно-воспитательного процесса;
- объективной потребностью обстоятельного исследования проблемы инновационной деятельности в условиях инклюзивного образования и отсутствием научных разработок;
- значительным потенциалом высшего педагогического образования в формировании инновационной деятельности в условиях инклюзивного образования и его неполной реализацией на практике [3].

Разрешить эти противоречия можно путем комплексных научных исследований в области педагогики, психологии, социальной педагогики. Ведь в настоящее время идея инклюзивного образования приобретает адекватные очертания и превращается в основополагающую категорию педагогики. Следовательно, есть основания выделить новую универсальную область знаний - инклюзивную педагогику, под которой мы понимаем теорию и практику обучения и воспитания лиц с разным уровнем психофизического развития (задержанным, ускоренным, нормальным), а также детей из социально уязвимых групп, привлеченных к совместимому учебно-воспитательному процессу в системах непрерывного общего и профессионального образования.

Мы поддерживаем утверждение ученых А. Колупаевой, В. Синева, А. Сунцовой о том, что эффективность инклюзивного образования предполагает создание комплекса условий, среди которых основными выступают: готовность специалистов к реализации инклюзивного педагогического процесса (включает все виды готовности: личностной, профессиональной, психологической и др.), формирование гуманистической системы воспитания, включающая обеспечение нравственно-психологического климата внутри коллектива; организацию коррекционной помощи и психолого-педагогического сопровождения развития и социализации детей. Образовательный процесс при инклюзивном подходе позволит обучающимся приобрести необходимые жизненные компетенции, согласно образовательным стандартам [1]. Создание гибкой и вариативной организационно-методической системы, адекватной образовательным потребностям детей с

различными возможностями обеспечивается разработкой и внедрением новых технологий учебно-воспитательного процесса, комплексным сопровождением его участников.

Разработка инновационных технологий обучения, воспитания и развития детей с образовательными потребностями, отдельных форм, методов и средств работы с детьми в инклюзивных условиях выступает актуальной проблемой современного развития образования.

Список использованной литературы:

1. Державний стандарт початкової Загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами Режим доступу - [Електронний ресурс]: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/607-2013>.
2. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально- методичний посібник / Кол.: Авторів: Колупаєва А.А., Найда Ю.М., Софій Н.З. та ін . За заг.ред. Даниленко Л.І., - М.: 200. - 128с.
3. Софій Н.З., Найда Ю.М. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти / Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально-методичний посібник / Кол.: Авторів: Колупаєва А.А., Найда Ю.М., Софій Н.З. та ін. За заг.ред.Даниленко Л.І., - М.: 2007. - 128с .

**ТКАЧЕСТВОТЕРАПИЯ КАК МЕТОД ВЛИЯНИЯ НА РАЗВИТИЕ
ТВОРЧЕСТВА УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

**TKACHESTVOTERAPIYA AS A METHOD OF IMPACT ON DEVELOPMENT OF
THE ARTS OF THE STUDENTS IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE
EDUCATION**

В истории психологических исследований существует много теорий и взглядов на способы развития творчества личности. Это отражают труды Костюка Г., Калмыкова З., Роменця В., Пономарева Я., Титаренко Т., Клименко В., Яновского М., однако результативно доказано, что современный ритм жизни сужает общения родителей с ребенком к минимуму, а это негативно отражается на учебных успехах детей и развития креативного, образно-логического и аналитического мышления. Нивелирование проблем учащихся с особыми образовательными потребностями их родителями замедляет процесс адаптации к условиям образовательной деятельности и полноценного развития в целом. Статистика свидетельствует, что с каждым годом в Украине растет количество детей с различными нарушениями психофизического развития, в частности ежегодно увеличивается количество детей, имеющих речевые недостатки, которые требуют логопедической помощи. Таким образом, интеграция детей с недостатками в общеобразовательные учреждения означает, что логопеды и педагоги должны будут больше уделять внимания работе с детьми-инвалидами, теми, кто имеет проблемы умственного развития, сенсорные нарушения. Педагогический подход для помощи детям с физическими и психологическими нарушениями развития является незаменимым и требует значительной затратности времени и усилий. Одним из возможных вариантов помощи действовать с нарушением развития мелкой моторики рук, детям с ЗПР, детям с нарушением слуховой функции являются «ткачество терапия», поскольку дает возможность создать собственноручно такое изделие, которое смогло бы поднять уровень самооценки не только ребенка с особой необходимостью, но и способствовать плодотворному взаимному сотрудничеству, направленному на работу детей с особыми потребностями и здоровых сверстников. Мы концентрируем внимание на таком виде искусства как ткачество, учитывая его сакральное значение для становления художественного наследия украинского народа и глубинной символике. Поскольку создание полотна - это один из древних способов создания защиты лица творящей и лица, пользоваться таким изделием, ведь «непосредственно взяты из окружающей природы или изготовленные рукой человека предметы превращаются в обрядовый атрибут, и это, по сути, процесс символизации, где тот или иной материальный предмет, в зависимости от ситуации, получает определенное условное общепринятое значение и становится уже элементом духовной природы» [1; 144]. Учеными доказано, что структурированность полотна отражает воображаемый крест так называемую «решетку», которая способна защитить человека от злого взгляда, болезней, боли различного происхождения. Главным для ткани является ее создание собственноручно. Учитывая эти моменты,

активно внедряется авторская программа по «ткачество терапии» или «текстилетерапии». «Ткачествотерапия» - это один из альтернативных ответвлений арт-терапии, главное внимание которого сосредоточено на создании тканого изделия различного профиля: поперечно-полосатая ткань, плахтовая ткань, гобелены, ковроткачество др. Когда мы говорим о «ткачествотерапии», стоит отметить, что ей присущи следующие методические формы работы: целенаправленный выбор темпа и ритма работы (как терапевтом, так и самими участниками); кинестетическая эмпатия; ритмическая синхронизация; экспериментирование с движением; целенаправленный выбор ритмотактильного упражнения; обратная связь, позволяющая использовать ткачество не только как способ самовыражения, но и как средство диагностики и коррекции отношений в группе. Еще одним аспектом работы являются важные признаки личности, которые учитываются при работе с группой, а именно: независимое мышление; свежесть и целостность восприятия; развитая интуиция; оригинальность мышления и поведения; инициативность в работе; непосредственность, честность, высокая работоспособность; энтузиазм; уровень самооценки. То есть мы работаем с личностью, способной к постановке и оригинальному решению задач с высоким уровнем мотивации к реализации своих идей. Дети с различными причинами нарушений психофизического развития (экзогенными, натальными, перинатальными) могут наравне со здоровыми сверстниками развиваться и создавать общественно полезные вещи, а главное - обмен впечатлениями, мыслями, ведь во время таких занятий учитель, педагог имеет возможность следить за психическим состоянием учащихся, учить их. Включая грамзаписи, аудио материалы; рассказывая об основах мироздания, обучая азам декоративно-прикладного искусства, изучая фразеологию и азы народной мудрости в форме игры, ненавязчивой подачи, конкурсов или развивающей лекции, педагог позволяет развивать мировоззрение учащихся с особыми образовательными потребностями, что в свою очередь позволяет самоутвердиться, свободно контактировать и сотрудничать со здоровыми сверстниками.

При проведении систематических занятий с «ткачествотерапии» дети с особыми потребностями легче осваиваются в обществе, ведь непринужденная обстановка проведения занятий позволяет ускорению выработки умений и навыков, которые для таких детей в реальной жизни даются тяжело. Главное - положительные эмоции, которые и становятся основой улучшения психофизического развития ребенка.

Кроме того, дети с психофизическими недостатками, как показывает практика работы, чрезвычайно творческие, однако их творчество кроется за рядом выработанных стереотипов, страхов, шаблонов и беспристрастных утверждений. Благодаря плодотворной и продуктивной работе ребенок имеет возможность раскрыть весь творческий потенциал, раскрыть свое творчество для других двояко полезный способ: во-первых, благодаря творчеству, во-вторых, благодаря ежедневной физической и интеллектуально - физическом труде, что существенно улучшает общее состояние здоровья я автора подобных занятий.

Список использованной литературы:

1. Курочкин, А. В. Растительная символика календарной обрядности украинцев. // Обряды и обряд. Фольклор. М., 1982 - С.144 .

INCLUSIVE EDUCATION IN GHANA

Inclusive Education (IE) is an approach or a process which occurs when children with and without disabilities, HIV status, age and children of diverse backgrounds and abilities learn together in the same classroom, interact socially with each other within the regular school setting for the whole day.

Education in Ghana can be divided into 3 categories (that primary and secondary education).

First and foremost, we have schools that are basically for rich families. This is as a result of expensive bills or fees that parents have to pay at the end of the day. Pupils or students in these schools have higher standard of living. The environment is conducive for excellent studies. They have the best teachers because they are paid very well. Students who graduate from these schools get the best results in the country. These schools are about 15% in the country. These schools are normally referred to as private schools. These schools are normally found in the cities are referred to as government institution.

The Second category is what I refer as middle class schools. These schools normally sponsored by the government. They are normally for average families who cannot afford for the “private schools”. They are several advantages and disadvantages in these areas. Some of the advantages include affordability of bills by parents. Quality teachings given in these schools are similar to the private schools. Teachers really care about well-being of the students especially when they refuse to do their assignments. Punishments normally are issued to the disobedient. Disadvantages; Teachers in these areas are sometimes are not satisfied because they are always in constant competition with their counterparts in the private schools in terms of salary and good accommodation. These schools are situated in towns.

The Third Category is what I referred to as low class schools. They have the highest problems. Almost nothing good comes from these places. Students in these places don't have school facilities. Sometimes a class that should sit for 20 students is sat by 40-60 students. Poor Hygienic conditions. Graduates from the universities and teacher training colleges don't want go these places. These because of bad salaries compared to the sacrifice they do every day. Bad accommodation and bad water. Teachers who are normally posted to these areas end up moving back to the cities to find new jobs.

People who are disabled are even the most neglected in these areas. Their parents and friends make funny comments on them because of their disability. They end up becoming drop outs of schools because of insults and disgrace they have totally embarrassed for some number of years. Total negligence to the disabled have led some of them committing suicide.

Since the year 1996, the government in collaboration with UNESCO and USAID have taken radical steps to change the education system in the rural areas. Teachers normally go through a 3-year training on inclusive education. It has been a great help to some rural areas.

When the UNESCO and USAID in connection with the government of Ghana began to train the teachers who sent to the rural areas, increasing the salaries of teachers, providing social amenities for the schools have really improved the students' grade. Scholarships are offered also for students who excelled in Basic Certificate Examination (BECE) and West African Senior Secondary Examination (WASSCE). Though they are still more to be done.

Schools are now been constructed for the disabled in various part of the country. Vocational Schools and institutes are improving the disabled ability to think and even add value to their various family and the nation as whole. One of the most influential radio presenters in Ghana is also disabled. These influential disabled people empowers to the communities and parents who have disabled people to given a great attention to their children's need. The Ghanaian communities also give out money to help them all.

РАЗДЕЛ 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Белькова Н.М.
Россия, г. Казань

ИНТЕРНЕТ – ДОСТУПНАЯ СРЕДА ДЛЯ ИНВАЛИДОВ

Президент Российской Федерации В.В. Путин поставил задачу обеспечения к 2017 году доступа к государственным и муниципальным госуслугам в электронном виде как минимум 70% жителей России.

Услуги в электронной форме всё активнее входят в жизнь россиян вне зависимости от ограничений возможностей здоровья. Ежедневно в стране интернетом пользуются около 50 млн. человек, причём количество пользователей старше 55 лет постоянно растёт.

По официальным данным, в России 9,2% граждан (13,2 миллиона) имеют инвалидность. Эта цифра с каждым годом увеличивается на 1 миллион и к 2015 количество инвалидов превысит 15 миллионов человек. Для этих граждан России интернет является наиболее удобной, а иногда и единственной возможностью получить образование, работу, информацию (как общего характера, так и непосредственно касающуюся их здоровья), поддерживать общение, покупать ежедневно необходимые продукты и услуги (в т.ч. юридические, финансовые, здравоохранительные, услуги ЖКХ и др.), принимать участие в жизни общества (участие в выборах, обратная связь с органами регионального и государственного управления), вести активный образ жизни (путешествия, участие в культурной жизни и др.).

28 февраля 2014 года в Общественной Палате Российской Федерации состоялся круглый стол на тему: «Интернет – доступная среда для инвалидов», который был проведен по инициативе членов Комиссии при Президенте Российской Федерации по делам инвалидов, Межрегиональной общественной организации инвалидов «Пилигрим», общественных организаций г. Москвы и Московской области, экспертов в области IT-технологий и поддержан Комиссией Общественной Палаты Российской Федерации по социальной политике, трудовым отношениям и качеству жизни граждан, Министерством связи и массовых коммуникаций Российской Федерации, Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации.

В работе круглого стола приняли участие представители законодательной и исполнительной власти, общественных организаций инвалидов, специалисты.

Цель проведения круглого стола – организовать общественное обсуждение вопроса доступности информационного пространства для инвалидов для дальнейшего формирования предложений по решению сложившейся ситуации, включая предложения по законодательной деятельности.

Впервые в истории развития российского Интернета проводятся общественные слушания по созданию современной законодательной базы по

выработке и регулированию обязательных критериев доступности государственных сайтов для инвалидов.

Между тем большинство сайтов в нашей стране, в том числе, принадлежащих государственным учреждениям (а они по определению обязаны быть доступными для всех граждан), являются частично или полностью недоступными для пользователей с ограниченными возможностями здоровья и особыми потребностями. Речь, прежде всего, идет о неудобном оформлении государственных порталов, использовании мелких шрифтов, обилии ярких и мерцающих заставок и баннеров, непродуманной подаче графики, отсутствии альтернативных форм предоставления информации и т.п. Всё это приводит к физической невозможности для пользователей «особых категорий» знакомиться и тем более работать с веб-контентом.

В ходе проведения круглого стола были рассмотрены вопросы, касающиеся стандартов и требований доступности Интернета для инвалидов, был представлен анализ российского законодательства и обзор международных законодательных практик обеспечения доступности Интернета для инвалидов, перспективы и инициативы по обеспечению доступности госсайтов для инвалидов.

Так в ст. 9 и ст. 21 Конвенции о правах инвалидов указано на требования к государствам – участникам разрабатывать минимальные стандарты, предусматривающие доступность объектов и услуг, развивать формы оказания инвалидам помощи и поддержки, обеспечивающие им доступ к информации, поощрять доступ инвалидов к новым информационно – коммуникационным технологиям и системам, включая Интернет, побуждать частные предприятия, оказывающие услуги, в том числе, через Интернет, к предоставлению информации и услуг в доступных и пригодных для инвалидов форматах.

Для большинства людей с инвалидностью информация и услуги в том виде, в котором они сейчас представлены в сети, являются недоступными частично или полностью по причине их неправильной подачи и оформления. Необходима специальная организация контента, которая сделает его доступным.

Несмотря на положительную тенденцию, наметившуюся в работе по обеспечению доступности государственных или частных веб-ресурсов Рунета, выявлены следующие проблемы:

- существующие нормативные и законодательные документы, определяющие требования к сайтам, не учитывают во всей полноте актуальных мировых тенденций веб-доступности, и противоречат Конвенции ООН о правах инвалидов, являясь дискриминационными по отношению к большей части граждан страны;

- отсутствует качественный регулярный аудит ресурсов Рунета, и в первую очередь, сайтов государственных и муниципальных органов управления, на предмет веб-доступности для всех категорий пользователей;

- отсутствует система просвещения и обучения основам доступности интернет-ресурсов специалистов в области ИКТ;

- в среде ИКТ отсутствует профессиональный, поддержанный крупными игроками ИТ-сферы, дискурс о доступности веб-ресурсов, интересный для СМИ.

Чтобы изменить ситуацию, необходимо принятие мер на разных уровнях: законодательном, информационном, образовательном. Это касается таких целевых групп, как органы законодательной власти, министерства и ведомства, органы государственного и муниципального управления, профессиональное сообщество веб-

разработчиков и журналистов, организаций, занимающихся развитием интернета в России, а также людей с инвалидностью, пользующихся услугами Рунета.

Анализ наиболее показательных ситуаций, подходов и средств решения проблемы доступности веб-ресурсов в разных странах поможет определить какие из них могут оказаться наиболее эффективными в российском контексте.

Примером наиболее последовательного и бескомпромиссного подхода к законодательному обеспечению доступности веб-ресурсов могут служить Германия, Италия, США и Республика Корея. **Германия** – одна из немногих стран, подписавших и ратифицировавших не только саму Конвенцию о правах инвалидов, но и факультативный протокол к ней. Действующий в этой стране Закон о равных возможностях для людей с ограниченными возможностями обязывает федеральные органы власти обеспечить безбарьерную среду в широком смысле слова, а принятый на основе этого закона федеральный Указ об обеспечении безбарьерных информационных регламентирует доступность электронной инфраструктуры. **Италия**, так же, как и Германия, подписала и ратифицировала как Конвенцию о правах инвалидов, так и факультативный протокол к ней. Доступность информационно-коммуникационных технологий в Италии регламентирует «Закон 4/2004» (или «Закон Stanca») «О предоставлении инвалидам доступа к информационно-коммуникационным технологиям». Этот закон гарантирует для каждого человека право на доступ к источникам информации, информационным услугам и средствам передачи данных. Все законы и подзаконные акты Италии, регламентирующие доступность, соответствуют WCAG.

Соединенные Штаты Америки подписали Конвенцию о правах инвалидов, но не ратифицировали ее и не подписали Факультативный протокол к Конвенции. Закон о телекоммуникациях требует от производителей оборудования и провайдеров телекоммуникационных услуг обеспечения доступности их оборудования и услуг для инвалидов. Статья 508 Закона о реабилитации запрещает федеральным органам разрабатывать, поддерживать, закупать или использовать оборудование или услуги, не обеспечивающие равного доступа к данным для людей с инвалидностью. **На Филиппинах**, например, не существует законов или иных нормативных актов, регламентирующих доступность веб-ресурсов. Однако в этой стране действует достаточно эффективная система обеспечения веб-доступности, основу которой составляет Филиппинская Группа по вопросам доступности веб-ресурсов (PWAG) – специальный орган, образованный в 2006 г. в качестве рабочей группы adhoc при правительстве страны и впоследствии институционализировавшийся. Этот орган действует под контролем правительства, координируя реализацию различных программ в области обеспечения доступности ИКТ, содействуя развитию общественного диалога.

В Японии также нет законов или иных нормативных актов, регламентирующих вопросы доступности; все политические установки в этой области сформулированы в виде промышленных стандартов, применимых как к интернет-ресурсам, так и к другим элементам электронной инфраструктуры. Особенность ситуации в этой стране состоит еще и в том, что иероглифическая японская письменность с присущим ей большим количеством символов в гораздо меньшей степени способна адаптировать положения WCAG, чем языки, основанные на алфавите. Японцы пришли к выводу, что пытаться «одомашнить» западный по происхождению стандарт доступности для

них вряд ли целесообразно, и разумнее было бы сосредоточить усилия на разработке национальных рекомендаций. В 2004 году был разработан Промышленный стандарт Японии по веб-доступности JISX 8341. Он состоит из пяти компонентов, один из которых, JISX 8341-3 «Веб-контент» регламентирует доступность интернет-ресурсов. Стандарт этот несколько раз уточнялся (в последний раз в 2010 г.), и в нынешнем виде учитывает многие из принципов WCAG 2,0. Японские руководства и стандарты являются обязательными для центральных и местных государственных органов, частные компании нередко придерживаются их на добровольной основе.

Власти **Таиланда** в сотрудничестве с профессионалами в области электронных коммуникаций также был разработано национальное руководство по обеспечению доступности веб-ресурсов, за основу которого была взята вторая версия WCAG. Данное руководство не имеет силы закона, однако тайское руководство намерено продвигать его как обязательное для применения как в государственном, так и частном секторах.

Примеры, приведенные выше, более или менее полно характеризуют два различающихся подхода к обеспечению режима доступности веб-ресурсов в различных странах: один, основанный на включении вопросов доступности электронной инфраструктуры в сферу применения законов о недопущении дискриминации, и другой, где во главу угла ставится разработка национальных руководств и промышленных стандартов – пусть не подкрепленных силой закона, но опирающихся на активный диалог и заинтересованное участие правительства, гражданского общества и профессионального сообщества. В **Великобритании** основу режима обеспечения доступности веб-ресурсов составляют два документа: Закон о равенстве 2010 года и Свод практических правил, касающихся права на доступ к услугам для населения, услугам государственных организаций и прочих ассоциаций (последняя версия принята 6 апреля 2011 г.). В условиях, когда страны-члены ЕС самостоятельно определяют свою политику в области обеспечения доступности веб-ресурсов, основным вектором усилий Евросоюза на этом направлении стала разработка своего рода «дорожной карты»: целей и временных ориентиров для их достижения, а также мониторинг ситуации. Разработанные в рамках ЕС практические руководства по доступному веб-дизайну целиком основаны на WCAG 2.0, а рекомендации по доступности применимы к веб-сайтам стран-членов Еврокомиссии, а также общеевропейских институтов.

Поскольку, согласно Конвенции о правах инвалидов, подписавшие ее страны должны привести свое внутреннее законодательство в соответствие с положениями Конвенции, логично будет предположить, что «**законодательный**» способ обеспечения доступности в будущем будет привлекать к себе больше внимания, чем это было раньше.

Российский опыт доступности Интернет-ресурсов для пользователей с ОВЗ имеет следующие перспективы.

Федеральный Закон 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» содержит статью 14 «Обеспечение беспрепятственного доступа инвалидов к информации», согласно которой государство обязано гарантировать инвалиду право на получение необходимой информации. Применительно к области информационно-коммуникационных технологий Государственная программа «Доступная среда» предусматривает адаптацию официальных веб-сайтов госорганов с учетом потребностей инвалидов по зрению; обеспечение доступа инвалидов и

других маломобильных групп населения к электронным государственным услугам посредством сети Интернет.

Данный документ, пусть и в ограничительной формулировке (в нем говорится об адаптации официальных сайтов органов государственной власти лишь «с учетом потребностей инвалидов по зрению») указывает на необходимость принятия мер для обеспечения доступности официальных ресурсов Рунета для лиц с инвалидностью. В рамках программы «Доступная среда» запланирована разработка методических рекомендаций о механизме обеспечения информационной доступности в сфере теле-, радиовещания, электронных и информационно-коммуникационных технологий. Несмотря на то, что рекомендации касаются мер, призванных обеспечить «права инвалидов на доступ к информации, передаваемой посредством телерадиовещания, и к использованию электронных и информационно-коммуникационных технологий», основной акцент сделан на развитие адаптивных технологий в телерадиовещании (распознавание речи, субтитрования и др.).

Важным этапом для развития отрасли ИКТ в РФ стала **Федеральная Программа «Электронное правительство» (2008-2010)**. Электронное правительство должно обеспечить кардинальное изменение взаимоотношений между обществом и правительством, совершенствование демократии и повышение ответственности власти перед народом.

Одним из шагов, предпринятых в контексте программы «Электронное правительство» был приказ Министерства экономического развития РФ № 470 от 16 ноября 2009 г. «О требованиях к технологическим, программным и лингвистическим средствам обеспечения пользования официальными сайтами федеральных органов исполнительной власти». Об этом, в сущности, говорит Д.А. Медведев: «Ещё раз хотел бы обратить внимание, что «электронное правительство», электронное управление – это не возможность получить бланк через интернет, заполнить его в бумажной форме и отнести потом куда бы то ни было: в больницу, поликлинику, в налоговую инспекцию, ещё куда-то. Это возможность получить электронную услугу, не выходя из своей комнаты, – вот в чём смысл». 1 января 2009 г. в России вступил в силу **ГОСТ Р 52872-2007 – «Интернет-ресурсы. Требования доступности для инвалидов по зрению»**. Его разработка стала очень важным шагом в истории развития доступности веб-технологий в Российской Федерации. До появления этого стандарта разработчики и контент-менеджеры российских сайтов вообще не имели русскоязычных руководств по улучшению доступности веб-ресурсов, при том, что история обеспечения доступности в мире насчитывала уже 10 лет.

1 января 2014 года был введен в действие **ГОСТ Р 52872-2012 "Интернет-ресурсы**. Этот первый шаг в нужном направлении "рекомендует" всё же далеко не полный ряд мер по обеспечению доступности - и только для незрячих пользователей.

Нужно понимание того, что ценны не внедренные технологии и разработанные информационные системы сами по себе, а то, какую пользу они приносят гражданам, бизнесу, всему обществу. Была разработана государственная программа Российской Федерации **«Информационное общество (2011-2020)»**. «Информационное общество» – это первая госпрограмма, утвержденная Правительством в рамках перехода к программным принципам формирования бюджета страны. **К 2020 году планируется увеличить долю населения, пользующуюся электронными госуслугами, с 11%**

(показателя 2010 года) до 85%. Думается, что только организация доступной среды для ВСЕХ пользователей с ограничениями сделает возможным в краткие сроки достичь желаемого результата. Госпрограмма охватывает все отрасли и сферы деятельности, она должна повысить прозрачность и управляемость, обеспечить устойчивость и конкурентоспособность экономики в целом. Работа ведется по множеству направлений: создание электронного правительства, преодоление цифрового неравенства, развитие новых технологий связи. Важным для развития доступного для ВСЕХ интернет-пространства в России является основной принцип программы: **результаты должны приносить реальную, ощутимую пользу людям**. Повышение качества жизни должно выражаться в простых и доступных сервисах, которыми граждане пользуются почти ежедневно: запись на прием к врачу через интернет, оплата штрафов с мобильного телефона, недорогой широкополосный доступ.

Для контроля Министерством экономического развития РФ была разработана система АИС «Мониторинг государственных сайтов», которая в числе прочего позволяет проверять доступность веб-контента для всех категорий граждан и выставлять объективную оценку каждому официальному сайту.

Актуальный анализ результатов мониторинга государственных сайтов показывает, что более половины официальных сайтов в той или иной степени соблюдают рекомендации и требования законодательства, что, как мы видели, не делает их реально доступными для ВСЕХ категорий пользователей.

Одним из последних документов, направленных на развитие Рунета, стала концепция Стратегии «Рунет 2020» (Стратегии развития интернета в Российской Федерации (период 2013-2020), представленная Российской ассоциацией электронных коммуникаций (РАЭК) на конференции РИФ+КИБ 17 апреля 2013 года

Целью реализации Стратегии является создание благоприятных условий для динамичного развития информационно-телекоммуникационной сети Интернет в Российской Федерации как основной среды для инновационной модернизации страны, увеличения объемов экономики знаний и повышения технологической и экономической конкурентоспособности России на международной арене.

Совершенно необходимо внести в Проект «Стратегии развития интернета в Российской Федерации на период 2013-2018» положения об активном развитии доступности Рунета для ВСЕХ, а в таблицу показателей развития интернета в Российской Федерации такой показатель, как соответствие международным требованиям e-accessibility.

Несмотря на то, что в последние годы была проделана большая работа по обеспечению доступности для лиц с ОВЗ, проблемы еще остаются.

Вывод: России в настоящий момент есть все предпосылки для создания доступной информационной среды, имеются как законодательные документы, так и готовность экспертного сообщества разработчиков и заказчиков интернет-ресурсов, а также активность самих людей с инвалидностью.

Можно будет общими усилиями сделать Рунет доступным для ВСЕХ.

При подготовке статьи использованы материалы доклада «Обеспечение доступности Интернет – ресурсов Рунета для людей с ограниченными возможностями здоровья»

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

INCLUSIVE EDUCATION IN HIGHER SCHOOL: PROBLEMS AND PERSPECTIVES OF DEVELOPMENT

Вопросы реального доступа к высшему образованию для студентов с ограниченными возможностями были включены в российскую национальную повестку дня лишь в последнее десятилетие. Российские университеты постепенно превращаются из организаций, в большинстве своем мало осведомленных о проблемах и возможностях инклюзивного обучения и формально знакомых лишь с конституционным правом равного доступа к образованию всех граждан, в учреждения высшей школы, обеспечивающие качественное образование и приемлемые условия всем категориям обучаемых, в том числе и студентам в структуре инклюзивного обучения. В связи с этим, представляется актуальным рассмотрение факторов, оказывающих существенное влияние на эти изменения.

В настоящее время понятие инклюзивного обучения приобретает все большую значимость в обсуждении проблем получения высшего образования для людей с ограниченными возможностями в России. В число многочисленных дополнений и поправок, появившихся в ходе обсуждения российского Закона об образовании, вошли предложения, касающиеся положения после школы людей с ограниченными возможностями, испытывающими трудности в дальнейшем обучении. В результате на вооружение была взята концепция инклюзивного обучения, которая коренным образом меняет традиционный подход к обучению людей с ограниченными возможностями – предоставление им обычных учебных курсов и дисциплин с последующим оказанием физической и гуманитарной помощи тем, кто сталкивается с трудностями вузовского учебного процесса. Концепция предусматривает *перепроектирование* самого учебного процесса, его оценки и организации с тем, чтобы соответствовать целям и особенностям обучения студентов с ограниченными возможностями. И только такой подход может претендовать на инклюзивный, имеющий в качестве своей основной цели предоставление образовательной возможности людям, которые учатся иным, отличным от других, образом. Концепция инклюзивного обучения выходит за рамки отдельных дисциплин или учреждений и должна охватывать всю систему высшего и дополнительного профессионального образования

Необходимость создания инклюзивной системы в структуре высшего образования становится все более очевидной в течение последнего десятилетия и будет актуализироваться по мере того, как обучаемые с ограниченными возможностями будут стремиться продолжить и развивать свое послесреднее образование, в том числе, и в высшей школе. Высшее образование в России отстало от дополнительного профессионального образования в осуществлении политики предоставления студентам с ограниченными возможностями и соответствующими

трудностями в обучении права доступа к системе, а также качества предоставляемого образования для тех студентов, которые смогли поступить в вуз. Лишь относительно недавние инициативы на самом высоком уровне власти побуждают высшую школу перейти от состояния, характеризующегося, в основном, отсутствием самих студентов с ограниченными возможностями, отсутствием системы их поддержки и незнанием своих потребностей до того уровня, при котором информация о доступе людей с ограниченными возможностями становится ответственностью университета.

Сейчас уже можно говорить об опыте отдельных российских университетов в удовлетворении потребностей студентов с ограниченными возможностями. Безусловно, результаты по разным причинам пока еще далеки от намеченных в Законе об образовании. При решении задач инклюзивного обучения следует начинать с создания в университете специальной службы поддержки студентов с ограниченными возможностями. С учетом кризисных проблем с финансовым обеспечением на первых порах такая служба может рассчитывать лишь на некоторый резерв времени преподавательского персонала и волонтеров для выполнения организующих и координирующих функций. Это - предоставление базового сервиса для студентов с ограниченными возможностями, который может включать доступ к информации о системе услуг, существующих для них. Например, могут понадобиться изменения во времени и месте проведения экзаменов или конкретные просьбы к сотрудникам библиотеки. Такая деятельность находит свое отражение в установлении стандартов качества обслуживания студентов с ограниченными возможностями, которые могут включать следующее:

1. Обеспечение информированности всех студентов и преподавателей о политике университета в отношении людей с ограниченными возможностями, которая может включать, в частности, договоренность об удобных условиях времени и места проведения экзаменов и зачетов, поддержку в осуществлении он-лайн операций Интернета, разъяснение процедур оформления студенческих пособий и доступа к различным благотворительным фондам, связь с кураторами и администраторами университета.

2. Обеспечение информированности всех абитуриентов и других категорий населения, поступающих учиться в университет, о средствах и услугах оказания помощи людям с особыми потребностями и ограниченными возможностями.

Выполнение этих стандартов может регулярно контролироваться с помощью процедур обратной связи таких, как анкетирование и опрос всех студентов с ограниченными возможностями, а также тех, кто воспользовался указанными средствами и услугами на основе ведущихся записей. Следует отметить, что такая служба университета не обеспечивает гарантированного выполнения всех запросов от студентов с ограниченными возможностями, поскольку к настоящему времени отсутствует финансовая поддержка её функционирования. Акцент здесь делается на праве делать запрос и обращаться за помощью, и если запрос не может быть удовлетворен, то обязательно получить объяснение причины.

Существующая пока в незначительном объеме практика работы вузов с людьми с ограниченными возможностями позволяет получить предварительное представление об особенностях этой деятельности, её положительных и отрицательных характеристиках. В качестве позитивного фактора отмечалось

предоставление информации об услугах для людей с ограниченными возможностями в тех вузах, где ранее её не было вообще, и увеличение объема и детализации информации там, где некоторым образом это было ранее предусмотрено. По результатам опросов и бесед было выявлено пожелание о том, чтобы образовательные учреждения проанализировали и пересмотрели свою документацию для студентов (не только с ограниченными возможностями!) с тем, чтобы сделать её всеобъемлющей, более последовательной и легко доступной. Более того, совсем не лишней была бы своего рода стандартизация документов для студентов с ограниченными возможностями. Считается, что это может привести студентов к более целостному подходу в анализе доступности учебных заведений, а там, где разнообразие документов в настоящее время ещё остается, желательно располагать их в определенном последовательном порядке. В результате может значительно упроститься процедура и время поиска необходимой информации для студентов с ограниченными возможностями, что является для них значительно более важным фактором, чем для обычных студентов.

Другой важный фактор состоит в возможности для людей с ограниченными возможностями делать обоснованный выбор предпочтительного места обучения, а не ограничиваться ближайшими вузами из-за транспортных проблем или только теми учреждениями, которые в настоящее время предоставляют информацию о своих услугах и доступе для студентов с ограниченными возможностями. Поэтому такая информация должна быть обязательной для любого образовательного учреждения.

Вообще нужно отметить, что чисто формальный подход к наличию информации о политике равных возможностей в миссии вуза должен быть неприемлемым. Чтобы адекватно оценить наличие такой вузовской политики, нужно войти в положение человека с ограниченными возможностями. Для одного такого человека эта политика воспринимается как превращение ожиданий в успешную реальность, для другого – как благоприятная возможность выбора места обучения или учебной программы, для третьего - предоставление студентам с ограниченными возможностями равного доступа ко всем образовательным учреждениям, что ставит их в один ряд со здоровыми людьми.

Важным фактором в достижении успеха инклюзивных проектов стало обязательство и активная поддержка высшего руководства образовательной организации. Требование о включении в миссию вуза положения о равном доступе к образованию всех слоев населения, скорее всего, будет первым шагом в привлечении внимания руководителей университета, которые, возможно, никогда раньше не занимались рассмотрением этих вопросов. Включение положения о равных возможностях в миссию вуза может привести к той или иной форме оценку существующего положения дела в этой области.

В свою очередь, образовательные учреждения будут использовать полученную информацию для принятия решения о том, нужно ли предпринимать меры для повышения квалификации персонала в этой области, определения стратегии, политики или планов для будущего развития. Это должно повысить общий уровень знаний и информированность студентов с ограниченными возможностями и сделаться отправной точкой для развития и расширения соответствующей политики вуза.

Теоретически вполне возможно, что вуз может полностью отказаться от политики предоставления равного доступа студентам с ограниченными возможностями и быть готовым к исключению положения этой политики из своей миссии. Представляется, однако, гораздо более вероятным, что как только положение о равном доступе для каждого образовательного учреждения станет доступным в качестве официального документа, вузы будут стремиться соответствовать, по крайней мере, базовому уровню, который характерен для большинства этих заявлений.

Нельзя не отметить тот факт, что вузы, на деле провозгласившие политику расширения доступа студентов с ограниченными возможностями, получили немалое увеличение числа абитуриентов с ограниченными возможностями за последнее время. Безусловно, приходится отдавать себе отчет в том, что это значительно увеличивает нагрузку на их ресурсы и даже в какой-то степени угрожает подорвать или ограничить помощь студентам с ограниченными возможностями. Если бы удалось добиться распределения помощи для студентов с ограниченными возможностями среди всего университетского сектора, это могло бы дать им возможность более широкого выбора, а более равномерное распределение расходов на весь университетский сектор, в конечном счете, охватило бы большее число студентов.

Справедливости ради следует отметить, что в последние пять лет последовательная государственная политика заметно улучшила условия поступления и обучения для людей с ограниченными возможностями. Появление большего числа таких студентов в вузах подняло многие вопросы, связанные с доступом к учебной программе, к внеаудиторной деятельности и качеству обучения, которые являются важной составляющей обучения в высшей школе. Эти вопросы должны решаться не только на уровне отдельных вузов, но и на региональных и федеральных уровнях.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ РЕЗУЛЬТАТА ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОЙ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНКЛЮЗИИ

COMPETENCE-BASED APPROACH FOR THE FORMING OF THE EDUCATIONAL RESULTS FOR DISABILITY PUPILS IN THE FRAMEWORK OF THE SOCIAL AND EDUCATIONAL INCLUSION

Повышение качества образования является одной из актуальных проблем для образовательных систем большинства стран мирового сообщества, в том числе и России. Решение этой проблемы связано с изменением содержания образования, оптимизацией способов и технологий организации образовательного процесса и, конечно, переосмыслением цели и результата образования. В полной мере это соотносится и с системой специального и инклюзивного образования, которое призвано соответствовать образовательным потребностям детей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ). Инклюзивное образование, на наш взгляд, наиболее полно отражает изменения в целях и понимании результата образования для детей с инвалидностью, которые обучаются вместе со своими сверстниками, развивающимися типично. Компетентностный подход в этом отношении и является одним из направлений трансформации оценки образовательных результатов, формирует новые цели в образовании детей с инвалидностью.

Под понятием «компетентностный подход» имеют в виду направленность процесса обучения на формирование и развитие ключевых (базовых, основных) и предметных компетентностей личности. Формирование компетентностей учеников обусловлено реализацией не только обновленного содержания образования, но и адекватных методов и технологий обучения. Компетентностный подход в образовании предполагает, что смысл образования заключается не в увеличении объёма информированности в различных предметных областях, а в развитии у учащихся способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и социальный опыт учащихся [4, с. 5]. Смысл организации образовательного процесса заключается **в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения** познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования. Компетентностный подход акцентирует внимание на развитии практически целесообразной деятельности учащихся, выдвигая на первый план общие и специальные умения, непосредственно востребованные в жизни, и последующем профессиональном образовании выпускников школы. При таком подходе цели инклюзивного образования и цели применения компетентностного подхода не могут не совпадать, поскольку именно задачи социального развития, сочетания интеллектуально-информационной и «навыковой» составляющих образования лежат

в основе тех педагогических технологий, которые характеризуют образовательный процесс инклюзивной школы – это и технологии обучения в сотрудничестве с использованием адаптивной системы обучения, и технологии проектной и исследовательской деятельности учащихся, в том числе, учащихся с ОВЗ, а также использование индивидуальных образовательных программ в инклюзивном образовательном процессе.

С позиций компетентностного подхода результатом образования должно стать формирование *ключевых компетентностей* – таких универсальных умений, которые «помогают человеку ориентироваться в новых ситуациях своей профессиональной, личной и общественной жизни и достигать поставленных целей» [4, с. 47]. Формирование ключевых компетентностей у учащихся, в том числе учащихся с ОВЗ, находящихся на инклюзивных формах обучения, можно рассматривать в этом контексте как один из сквозных результатов образования на всём протяжении периода обучения: от создания предпосылок для формирования ключевых компетентностей в дошкольном возрасте, до формирования профессиональных компетентностей выпускников с инвалидностью, оканчивающих высшие учебные заведения. Компетентностный подход лежит в основе многих документов, формулирующих основные направления реформирования российской системы образования. Новые ФГОС второго поколения содержат в своей основе системно-деятельностный подход, при этом формирование универсальных учебных действий у учащихся прямо соотносится с формированием ключевых компетенций [6, п. 16.4]. В концепции Специальных Государственных федеральных стандартов [5, с. 1] вводится уровневая дифференциация в сочетании двух компонентов образования: «академического компонента» и компонента «жизненной компетенции». В зависимости от характера нарушений развития и типа особых образовательных потребностей, учащихся, согласно этой концепции овладевает одним из четырех уровней специального образовательного стандарта – от первого уровня, максимально приближенного к уровню стандарта общего образования, до четвертого, при котором академический компонент значительно редуцирован, а основным и самым важнейшим результатом образования становится овладение «жизненными компетенциями». Соответственно, введение новых СФГОС ставит задачу формирования ключевых компетенций и универсальных учебных действий у тех учащихся с ОВЗ, которые обучаются совместно со своими сверстниками в условиях образовательной интеграции/инклюзии. Это очень важный аспект для осмысления и методической проработки педагогами и специалистами, осуществляющими специальное психолого-педагогическое сопровождение интегрированного/инклюзивного образования на всех уровнях.

Ключевые компетенции, согласно концепции И.А. Зимней [1, с. 11], представляют собой обобщенно представленные основные компетентности, которые обеспечивают нормальную жизнедеятельность человека в социуме. Существенными признаками ключевых компетенций являются следующие:

- ключевые компетенции – это универсальные ментальные средства, инструменты (способы, методы, приёмы) достижения человеком значимых для него целей;

- ключевыми компетенциями в той или иной степени должен овладеть каждый член общества;
- ключевые компетенции позволяют человеку достигать результата в неопределённых, проблемных ситуациях. Они позволяют самостоятельно и в сотрудничестве с другими решать проблемы, то есть справляться с ситуациями, для разрешения которых нет полного комплекта наработанных средств.

Определение и отбор ключевых компетенций определяется основными потребителями образовательных результатов, и зависят от того, какие способности и качества являются ценными в данное время в данном обществе.

Формулировки и классификации ключевых компетенций в настоящее время представляют значительный разброс мнений; могут рассматриваться как европейские системы ключевых компетенций, так и российские классификации.

Так, И.А. Зимняя выделяет три группы ключевых компетентностей [1,с.14]:

- компетентности, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности;
- компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми;
- компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах.

А.В. Хуторской выделяет следующие ключевые компетенции:

1. *Ценностно-смысловые компетенции* (Это компетенции в сфере мировоззрения, связанные с ценностными ориентирами ученика, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения).

2. *Общекультурные компетенции* (Ученик должен быть хорошо осведомлен, обладать познаниями и опытом деятельности в вопросах национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственных основ жизни человека и человечества, культурологических основ семейных, социальных, общественных явлений и традиций, бытовой и культурно-досуговой сфере. Сюда же относится опыт освоения учеником научной картины мира).

3. *Учебно-познавательные компетенции.* (Это совокупность компетенций ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотнесенной с реальными познаваемыми объектами. Сюда входят знания и умения организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности).

4. *Информационные компетенции.* (При помощи информационных технологий (аудио-видеозапись, электронная почта, СМИ, Интернет) формируются умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее).

5. *Коммуникативные компетенции* (Включают знание необходимых языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе).

6. *Социально-трудовые компетенции* означают владение знаниями и опытом в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение роли гражданина,

наблюдателя, избирателя, представителя), в социально-трудовой сфере (права потребителя, покупателя, клиента, производителя), в сфере семейных отношений и обязанностей, в вопросах экономики и права, в области профессионального самоопределения.

7. Компетенции личностного самосовершенствования. Направлены на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. К данным компетенциям относятся правила личной гигиены, забота о собственном здоровье, половая грамотность, внутренняя экологическая культура. Сюда же входит комплекс качеств, связанных с основами безопасной жизнедеятельности личности [7, с. 3]

Типология ключевых компетенций (keyskills), разработанная Оксфордским и Кембриджским университетами для программы «Ключевые компетенции 2000» [2, с. 36-45] предполагает, что все выпускники британских школ, колледжей, образовательных центров *всех типов (а значит, и инклюзивных в том числе – авт.)* будут к окончанию образовательного процесса обладать следующими группами умений:

Коммуникация (это умения, которые могут использоваться при ведении дискуссий, чтении материалов и подборе необходимой информации для проекта, написании эссе, заполнении различных форм заявок и т.п.)

Операции с числами (навыки, касающиеся интерпретации численной информации, проведении вычислений и презентации выводов и заключений)

Информационные технологии (данные компетенции требуются при использовании компьютера для поиска необходимой информации, построения таблиц, графиков; написания писем или отчетов)

Работа с людьми (касается того, как работать совместно с людьми при планировании и осуществлении деятельности, направленной на достижение общих целей)

Усовершенствование способностей к обучению и повышение результативности (эти компетенции имеют отношение к навыкам постановки целей для более успешного выполнения рабочих заданий, организации личной жизни, обучение через выполнение практических заданий и формирование навыков самообучения)

Разрешение проблем (эти компетенции необходимы при разрешении проблем рабочего характера, при обучении или в личной жизни, когда используются различные методы поиска решений и проверяется результативность этих методов.

Для инклюзивного образования, которое в Великобритании является устойчивой практикой, характерно применение и использование данной классификации также в отношении учащихся с особыми образовательными потребностями. Так, например, в специальном руководстве Министерства образования и занятости Англии «Социальные навыки» (данные материалы были предоставлены МООИ «Общество Даун Синдром» в ходе выполнения российско-британского проекта по изучению и распространению опыта интеграции детей с особыми образовательными потребностями в округе Ньюхэм, Лондон) определено содержание ключевых навыков (компетенций), для осуществления планирования и разработки учебных программ по обучению детей 5-16 лет со *средними и*

выраженными трудностями в обучении при осуществлении инклюзивного подхода.

Согласно этому руководству, в национальную школьную программу включены те же шесть категорий ключевых компетенций, как вы видите, уже перечисленных нами выше и составляющих национальную программу «Ключевые компетенции 2000»: общение (в том числе владение грамотой), использование чисел, информационные технологии, совместная деятельность, совершенствование навыков обучения и его качества, решение проблем.

Важным является то, что каждая из приведённых ключевых компетенций в данном пособии конкретизируется, фокусируясь непосредственно на содержании обучения детей со средними и выраженными нарушениями развития.

Например, ключевая компетенция «Общение» включает в себя следующие компоненты:

Общение

Для учеников с трудностями в обучении ключевой навык общения является основой, на которой строится их участие в процессе обучения и их школьные достижения.

Ключевой навык общения включает в себя следующие компоненты (перечислим некоторые):

- реагирование на окружающих, *например, выражением лица или жестами;*
- передача сообщений окружающим, *например, о своих предпочтениях или потребностях;*
- коммуникация с разными целями в соответствии с ситуацией, *например, в классе, в местном магазине, на работе или дома;*
- распознавание и получение информации, *например, содержащейся в фотографиях, картинках, символах, текстах и рецептах блюд;*
- запись и вспоминание информации разными способами, *например, при помощи листов самооценки в рамках контроля над своим поведением;*
- использование возникающих навыков владения грамотой, *например, узнавание логотипов, символов и информационных знаков, используемых местным сообществом.*

Данный подход позволяет в рамках общего для всех школьников образовательного процесса получить результаты образования, которые соотносятся с особыми образовательными потребностями учащихся с инвалидностью, даже в таких «сложных» случаях, как средние и выраженные трудности в обучении. Более того, организация инклюзивного образовательного процесса позволяет типично развивающимся школьникам формировать свои важнейшие социальные компетенции, такие как коммуникативная компетентность – готовность к общению с другими людьми, зачастую имеющими значительные отличия в способе коммуникации, кооперативная компетенция – умение работать в гетерогенных группах и сотрудничать с людьми, умение решать проблемы.

Таким образом, применение инклюзивного подхода в организации образовательного процесса способствует расширению «компетентностного» поля у всех учащихся, а не только у учащихся с особыми образовательными потребностями.

Бесспорно то, что компетентный подход не может быть единственным способом достижения результатов в образовании, но актуальность его использования несомненна, и сфера его применения возрастает от этапа начальной школы, находит своё развитие в основной и старшей школе, и становится важнейшей составляющей в высшем профессиональном образовании молодых людей с инвалидностью.

Список использованной литературы:

1. Зимняя, И.А. «КЛЮЧЕВЫЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании». Авторская версия. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
2. Иванов, Д.А. «Компетентности и компетентный подход в современном образовании». // Журнал «Завуч». №1. 2008.
3. «Инклюзивное образование: право, принципы, практика» / Авторы-составители: Н.В. Борисова, С.А. Прушинский. Отв. ред.: М. Перфильева. // М.: Владимир, ООО «Транзит-ИКС», 2009.
4. Лебедев, О.Е. Компетентный подход в образовании//Школьные технологии. №5. 2004г.
5. Малофеев, Н.Н., Никольская, О.С., Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л. «Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья.
6. ФГОС начального общего образования, Раздел III. Требования к структуре основной образовательной программы начального общего образования, п. 16.4.
7. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002. Центр «Эйдос»/ www.eidos.ru/news/compet.htm. // обращение к ресурсу 04.06.2011г.

ПСИХОСОЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ В ШКОЛЕ ДЕТЕЙ, БОЛЬНЫХ ИНСУЛИНОЗАВИСИМЫМ САХАРНЫМ ДИАБЕТОМ

PSYCHOSOCIAL PROBLEMS OF ADAPTATION AT SCHOOL OF CHILDREN OF PATIENTS WITH INSULIN-DEPENDENT DIABETES

Сахарный диабет – это одно из самых распространенных заболеваний в мире. С каждым годом растет численность детей, имеющих данный диагноз. Так же как и здоровые их ровесники, они в полной мере должны реализовать свое право на получение образования.

Какие же трудности возникают у детей больных сахарным диабетом, в школе?

Было опрошено 40 школьников, имеющих заболевание, и только у 10% из них не возникает трудностей, связанных с пребыванием в школе.

Более половины детей с данным заболеванием не выполняют медицинские рекомендации в стенах учебного заведения, что негативно сказывается на их здоровье. Диабетики это объясняют тем, что не хотят отличаться от своих сверстников, боясь их негативного отношения к ним. Не вникая в суть болезни, окружающие приходят к выводу: делает уколы - значит больной, а возможно еще и заразный.

Приведу пример. Подростки после урока физкультуры пошли в столовую, чтобы попить воды. Все использовали один стакан. Мальчик – диабетик тоже воспользовался им, но когда из него стал пить следующий подросток, то один из одноклассников сказал: «Не пей после него, он больной, потому что делает себе уколы, а значит заразный». После этого происшествия ребенок не хотел посещать школу. Маме стоило больших усилий вернуть его в нормальное состояние и уговорить продолжать посещать занятия в школе.

Из вышесказанного вытекает следующая проблема – со сверстниками. Многие дети начинают сторониться и даже бояться диабетиков. Вследствие этого, ребенок становится изгоем в своем классе. Его не приглашают на дни рождения одноклассников, многие внеклассные мероприятия проходят без их участия. Окружающие открыто объясняют свои поступки тем, что не хотят брать на себя трудности и ответственность за такого ребенка.

К сожалению, проблемы возникают не только со сверстниками, но и с учителями. В школе дети проводят значительную часть дня, и контроль над ними ложится на педагогов, от которых воспитанники ждут поддержки, понимания и защиты. На деле же зачастую получается так, что учителя на проблемы ребенка-диабетика не обращают никакого внимания, а наоборот усугубляют его положение в школе. Не желая разбираться в проблемах такого ребенка, часто родителям предлагают перейти в специализированную школу или на домашнее обучение. И это притом, что учащийся успевает по программе. Педагоги поясняют свое решение тем, что ребенок быстро утомляется, рассеян, обладает плохой памятью и т.д. Из этого

можно сделать вывод, что в работе не учитываются индивидуальные особенности ребенка.

Также многие дети-диабетики не имеют возможности посещать спортивные секции и уроки физкультуры, потому что тренеры не хотят возлагать на свои плечи «особенного» ребенка.

В ходе опроса выявилась еще одна проблема: около половины учителей, в классах которых обучаются дети с диабетом, не знают как вести себя в экстренных ситуациях. Первым их действием будет звонок родителям, а после уже вызов медицинского работника.

Возможно, в ежедневной суете педагогам просто не хватает времени на то, чтобы вникнуть в проблемы такого ребенка. Поэтому чтобы не допускать таких неприятных ситуаций, следует разработать систему мероприятий направленную на изучение методов и способов работы с детьми, имеющих медицинские ограничения. И проводить такую работу следует систематически.

Во-первых, организовать постоянную работу и обучение для учителей, особенно для тех, в классах которых обучаются дети с ограниченными возможностями.

Во-вторых, наладить работу братства «родитель-ученик-учитель».

В-третьих, проводить разъяснительную работу со школьниками, целью которой будут: раскрытие трудностей людей, имеющих инвалидность, воспитание в детях чувства гуманности, доброты и сострадания. Так же научить детей вставать на место больных и задуматься над тем, что никто не застрахован от болезней, что любой может оказаться на месте человека, имеющего ограничения по здоровью.

И, тем не менее, я думаю, что инклюзивное образование просто необходимо детям с ограниченными возможностями здоровья, потому, что с каждым днем растет их численность. Совместное обучение даст нам еще одну возможность научиться принимать окружающих такими, какие они есть, и осознать, что все равны. По моему мнению, учитель и должен стать координатором инклюзивного процесса в классе в сотрудничестве с командой специалистов, администрацией школы и родителями.

Список использованной литературы:

1. Морозова, Е.В. Основные направления психологической реабилитации больных сахарным диабетом /Е. В. Морозова// Вестник Всероссийского общества специалистов по медико-социальной экспертизе, реабилитации реабилитационной индустрии. - 2004.- №4. - С. 75-76.

Галиуллина А.А.

Россия, г. Казань

Институт экономики, управления и права

Центр дошкольного обучения «Умка»

ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ЦЕНТРА ДОШКОЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация: Серьезные экологические и социально-экономические проблемы в России ведут к росту детей дошкольного возраста с отклонениями в развитии, одним из которых является задержка психического развития (ЗПР) разного генеза. Возникает необходимость искать оптимальные возможности для сохранения физического, эмоционального и интеллектуального здоровья детей, создавая многофункциональную сеть дошкольных образовательных учреждений, ориентированных на широкий спектр образовательных и психокоррекционных услуг с учетом возрастных и индивидуальных особенностей ребенка.

Одной из актуальных проблем современности является проблема психического здоровья ребенка. В последнее время отмечается значительный рост числа дошкольников, имеющих задержку психического развития (ЗПР) разного генеза. Серьезные социально-экономические преобразования в Российском обществе, плохая экологическая среда, резкая дифференциация доходов, ведущая к семейному неблагополучию, чрезмерной занятости родителей, разводы – это провоцирующие факторы в возникновении психических отклонений у детей.

Дети, растущие в неблагополучных семьях, где недостает внимания и любви или, наоборот, в семьях, где они испытывают чрезмерную опеку со стороны родителей и прародителей, а также дети, страдающие хроническими соматическими заболеваниями, характеризуются широким спектром психических аномалий и отклонений в поведении.

Пристального внимания специалистов, прежде всего, требует изучение интегральных феноменов психического развития, выявление проблемных зон индивидуального личностного и возрастного становления дошкольника, определение «группы риска» детей.

Для работы с детьми «группы риска» можно выделить основные виды организаций психологической помощи: первый – это работа психолога в учреждениях социального обеспечения (приютах, детских домах, интернатах и т.д.), второй – работа высококвалифицированных специалистов в специальных психологических службах, детских развивающих центрах.

В связи с тем, что в нашей стране произошли некие преобразования в образовательной системе, в частности, дошкольной, структура дошкольного образования представляет сейчас многофункциональную сеть дошкольных образовательных учреждений. Они ориентированы на широкий спектр образовательных услуг с учетом возрастных и индивидуальных особенностей

развития ребенка: это и центры дошкольного развития, и группы кратковременного пребывания детей и т. д.

В российском обществе как показывает опыт, постоянно осуществляется поиск путей решения проблемы преемственности в образовании и он самым гармоничным образом был найден в Институте экономики, управления и права города Казани. На базе института открыт уникальный образовательный комплекс – Академия творчества и развития «Созвездие талантов», работающий для всех возрастных категорий, но в первую очередь для детей. В связи с тем, что в России сейчас более трети молодых семей, имеющих ребенка, не обеспечены детскими садами, эта проблема становится одной из важнейших задач молодой семейной политики. И одним из решений данной проблемы является Центр дошкольного развития «Умка» Академии творчества и развития «Созвездие талантов», основной задачей которого является сохранение и улучшение физического, интеллектуального и эмоционального здоровья дошкольников. Основным отличием данного центра является то, что в своей работе педагоги используют лучшие отечественные, зарубежные и авторские программы. Все программы научно обоснованы, рецензированы учеными вуза. Работая с детьми, педагоги прежде всего опираются на возрастные особенности и новообразования, характерные для каждого возрастного периода развития ребенка. Психическое развитие ребенка наиболее благоприятно происходит в каждом возрастном периоде при совпадении вида деятельности и социальной ситуации развития. Можно прогнозировать проблемный характер развития ребенка, если такого совпадения нет, это может привести к патологическим формам поведения. Но при этом следует помнить, что детская психика достаточно пластична и гибка, отличается компенсаторной возможностью.

В Центре дошкольного развития «Умка» (ЦДР) в течение трех лет ведется психодиагностическая работа с дошкольниками, имеющими задержку психического развития разного генеза, страдающими синдромом дефицита внимания и гиперактивностью, неврозом. Таких детей было выявлено около пятидесяти. На основании проведенного обследования составлялся план психологической коррекции ребенка и давались рекомендации родителям, хотя, по большому счету, психологическая коррекция в данных ситуациях больше нужна родителям.

Среди детей, посещающих ЦДР, чаще выявляется задержка психического развития соматогенной и конституционной форм. Говоря о ЗПР, следует четко понимать, что это синдром **временного** отставания развития психики в целом или отдельных ее функций, замедление темпа реализации потенциальных возможностей организма ребенка по той или иной причине. Говоря о соматогенной форме ЗПР, предполагается наличие у ребенка какого-то генетического или хронического соматического заболевания. У 32 детей ЦДР «Умка» были отмечены такие заболевания, как диабет, бронхиальная астма и другие заболевания дыхательной системы; патологии сердечно-сосудистой системы (врожденные пороки сердца, WPS-синдром, вегето-сосудистая дистония); желудочно-кишечные заболевания; патологии почек; болезни опорно-двигательного аппарата (порез стоп) и другие заболевания. У детей с соматогенной формой ЗПР, на фоне интоксикаций, при обострении заболевания, происходит нарушение деятельности развивающегося мозга, развитие познавательных процессов замедляется. Одной из наиболее распространенных форм

реагирования центральной нервной системы (ЦНС) на интоксикацию является астения. Дети отличаются слабостью, лабильностью нервной системы, быстрой утомляемостью, вегетативными нарушениями, снижением познавательной активности, эмоциональной незрелостью. При исследовании личностных характеристик можно отметить завышенный уровень тревожности, низкий или, наоборот, высокий уровень агрессии, присутствие страхов, неадекватную самооценку, низкий уровень притязаний, а при исследовании когнитивных процессов у детей отмечается снижение концентрации внимания, объема памяти, особенно в слухоречевой модальности, инертность мыслительных процессов, сложности с обобщением понятий и склонность к детализации. Подобные отклонения в развитии усугубляются частыми госпитализациями в клиники и неадекватными стилями воспитания в семье.

При конституционной форме ЗПР речь идет о психическом или психофизическом инфантилизме ребенка. В ЦДО «Умка» за три года с этой формой ЗПР выявлено около 20 малышей. В данном случае речь идет о простой, неорганической форме ЗПР. Дети с простой формой психического инфантилизма, предпосылками которого являются конституционно – генетические факторы, как правило, оцениваются по поведению младше своего возраста на 1- 2 года, но физически выглядят как ровесники. Дети рождаются здоровыми, но, в следствии неправильного, тревожно-мнительного воспитания, происходит задержка развития лобных долей головного мозга. Такого ребенка занянчили, проявляя гиперопеку. В результате у ребенка задерживается формирование понятий норм поведения и общения, чувство дистанции в отношениях со взрослыми нарушаются, задерживается созревание способности верно оценивать ситуацию, способность предвидеть опасность. Не смотря на то, что эти дети вовремя осваивают фразовую речь, хорошо рисуют, достаточно оригинально мыслят, они наивны, не приспособлены к реальности, крайне несамостоятельны, эмоционально не сдержаны. Врожденная или приобретенная в первые месяцы жизни тенденция к инфантильности не преодолевалась воспитанием, а, напротив, закреплялась. При обследовании этих детей отмечаем: незрелость эмоционально-волевых свойств личности, психическую и интеллектуальную незрелость, которые проявляются в повышенной эмоциональности, чрезмерной зависимости от близких, низкой скорости выполнения перцептивных задач, недостаточном развитии ориентировочной деятельности, повышенной истощаемости внимания, особенно при интеллектуальных нагрузках. В процессе игровой деятельности продуктивность внимания улучшается, то есть интеллектуальная продуктивность зависит у них от мотивации. У них лучше развита зрительная память в сравнении со слухоречевой, преобладает конкретно-образное мышление над абстрактно-логическим. Мыслительные операции сформированы достаточно, но познавательная активность неравномерна.

При психофизическом инфантилизме, предпосылкой которого является эндокринно-гормональный фактор, незрелость касается не только психического, но и физического развития ребенка. Он не только ведет себя как 3-х летний в возрасте 5 лет, но и выглядит на 3 года, так же крайне не самостоятелен. Дети с эндокринно-гормональной формой менее подвержены неврозам, т.к. при внешней хрупкости, слабости, грациозности, они вызывают чувство жалости, их хочется оберегать, давать

более легкие задания. Вырастая, они становятся женщиной-дочерью или мужчиной-сыном и, найдя себе подходящего партнера, вполне довольны жизнью.

Коррекцией при такой форме ЗПР, в первую очередь, является изменение стиля воспитания ребенка и психологическая работа с родителями.

С психогенной формой ЗПР в ЦДР «Умка», было выявлено при обследовании 12 детей. Эта форма ЗПР связана с неблагоприятными условиями воспитания малыша, с ранней эмоциональной депривацией. Чаще эта форма ЗПР возникает у детей, воспитывающихся в приютах и детских домах, но может возникать и у детей, воспитывающихся в семьях с психотравмирующими условиями, где присутствуют доминирующие позиции у родителей или одного из них, где есть излишний контроль и завышенные требования к ребенку. При психодиагностике этих детей не выявлено грубых нарушений интеллекта, но они имеют сниженную мотивацию к учебной деятельности и сниженную познавательную активность. При диагностике личности выявлены: завышенный уровень тревожности, низкая самооценка, неуверенность, отсутствие инициативы и самостоятельности, страхи, низкий уровень притязаний, часто высокий уровень открытого агрессивного поведения.

Детей с четвертой формой ЗПР церебрально-органического генеза в ЦДР «Умка» выявлено не было. Эта форма характеризуется органическими поражениями ЦНС на ранних этапах онтогенеза и уже в первые годы жизни можно наблюдать дефицит «предпосылок» интеллекта: памяти, внимания, мышления, речи. Для них характерна церебральная астения, проявляющаяся в повышенной истощаемости нервной системы. В сравнении с другими формами ЗПР у них наиболее выражено недоразвитие психических функций, а для диагностики необходимо проведение нейропсихологического исследования.

Психолог, работающий с детьми «группы риска» должен уметь очень квалифицированно проводить диагностику личностного развития ребенка, прежде, чем давать задания интеллектуального характера. На фоне эмоциональных нарушений когнитивные функции будут явно занижены, потенциальные возможности ребенка полностью раскрыть невозможно. Поэтому развитие когнитивных процессов дошкольников «группы риска» следует отложить на более поздние сроки, а в первую очередь определить, что является блокатором психического развития ребенка. Без выявления и разрушения травмирующего блока применение различных методов и приемов работы с детьми, направленными на развитие познавательных процессов оказываются бесперспективными. Только после восстановления ребенка, снятия некоторых последствий разного вида травм (психических, физических, эмоциональных) можно проводить работу по его психическому развитию. При проведении психологической диагностики когнитивных функций важно помнить о том, что психическое развитие детей – сложный процесс и там нет независимых друг от друга параметров. Поэтому необходимо использовать целую «батарею» методик, сопоставляя полученные данные. Важно не только правильно подобрать методики, но и расположить их в определенном порядке. Методики, направленные на изучение памяти лучше дать сразу после методик, направленных на анализ мышления, а изучение восприятия провести после исследования креативности. Личностные методики не следует предлагать ребенку в самом начале занятий, их лучше дать тогда, когда новизна ситуации сгладится, наладится контакт между ребенком и

взрослым. Для налаживания контакта используется беседа. Следует обратить внимание, насколько ребенок открыт для контакта, проявляет ли активность или боится вступить в разговор, расторможен или, наоборот, зажат. Начинать диагностику следует с использования проективных методик.

Последовательность предлагаемых ребенку методик сохраняется и в том случае, если обследование проводится несколько раз.

После интерпретации полученных при диагностике результатов, составляется план коррекционной работы с детьми, имеющими задержку психического развития.

Психологическая и педагогическая коррекция детей с ЗПР это целесообразно организованная система воздействия. Основные коррекционные воздействия на развитие интеллекта, когнитивных функций детей с ЗПР в ЦДО «Умка» это, конечно же, уроки по программе, соответствующей возрасту ребенка: математика, развитие речи и обучение грамоте, развитие мелкой моторики, музыка, изобразительная деятельность, детский фитнес, развитие психических процессов (внимания, памяти, мышления, речи), изучение окружающего мира, английский язык, занятия с логопедом и психологом. Все эти воздействия направлены на познавательное, личностно-эмоциональное, коммуникативное, психомоторное развитие, возрастную компетентность, произвольную регуляцию с задачами адаптации к образовательному учреждению, готовность к школе, структурирование мышления, активизации и развитие памяти, внимания, речи, регуляции психомоторных состояний. Все занятия проводятся с детьми в группах, где не более 7-8 человек.

Психологическая коррекция детей с ЗПР проводится и в индивидуальной, и в групповой форме, она представляет собой дифференцированные циклы игр, специальных и комбинированных занятий, направленных на стабилизацию и структурирование психического развития детей. Параллельно с диагностико-коррекционным циклом проводятся психопрофилактические мероприятия с детьми, не имеющими ЗПР.

Психологическая коррекция детей с ЗПР включает в себя:

Коррекцию познавательных процессов. Обязательное условие эффективности занятий - формирование позитивной установки у ребенка, развитие мотивационной основы его деятельности. Это успешно достигается в процессе игровой ситуации, групповом взаимодействии.

Коррекцию личностных характеристик и эмоционального фона детей. Для снятия психоэмоционального напряжения используются варианты психомышечной тренировки, разработанные А.В. Алексеевым и адаптированные для детей дошкольного возраста М.И. Чистяковой. Занятия проводятся психологом в сенсорной комнате, где рассеянный свет «звездного неба», установка для ароматерапии, успокаивающая музыка создают атмосферу безопасности и спокойствия.

Для коррекции личностных качеств дошкольников успешно используются групповые и индивидуальные игровые развивающие занятия, включающие в себя элементы сказкотерапии, изотерапии, музыкотерапии.

Параллельно ведется консультативная и коррекционная работа с родителями ребенка.

После проведенной психокоррекционной работы с детьми, имеющими ЗПР, проводится повторная психологическая диагностика личностных параметров и

высших психических функций, в которой, при правильно подобранной коррекции, четко прослеживается положительная динамика развития.

Таким образом, в результате систематической коррекционной и профилактической работы в условиях дошкольного учреждения возможно скорректировать и предупредить отклонения в психике детей, тем самым обеспечив их полноценное и своевременное развитие.

На сегодняшний день существуют современные психофизиологические, не медикаментозные методы коррекции детей с ЗПР соматогенной, церебрально-органической формой и осложненной формой психофизического инфантилизма. Это биоакустическая коррекция (БАК) - метод сенсорной ЭЭГ - зависимой стимуляции головного мозга, при которой внешний акустический сигнал согласован с эндогенной активностью головного мозга в реальном времени. Метод разработан сотрудниками института экспериментальной медицины СЗО РАМН Санкт-Петербурга для коррекции функциональных состояний ЦНС при различных нозологиях.

В основе метода БАК используется концепция непроизвольной саморегуляции, содержание которой заключается в активации естественных процессов регулирования физиологических функций, которые в результате неблагоприятного сочетания факторов внешней среды и индивидуально – личностных особенностей оказались подавлены. В данной методике на основе компьютерного преобразования осуществляется отображение параметров биоэлектрической активности головного мозга в параметры звуковых стимулов. Звуковой образ ЭЭГ имеет выраженные эмоциогенные свойства. Сигналы предъявляют ребенку через стереофонические наушники. Полученный акустический сигнал отображает частотно – временные и пространственные параметры ЭЭГ, что способствует качественному мониторингу функционального состояния головного мозга. Принципиальным отличием метода БАК от методов биоуправления является отсутствие когнитивно-волевого задания ребенку на трансформацию собственной биоэлектрической активности. Если психотерапевтические методики предполагают активность со стороны пациента, а он не всегда это может принять в силу астении, то здесь нет никаких указаний, что со звуком надо что-то делать, а только ставится задача «слушать работу собственного мозга». Это является важным фактором для больных любого возраста при сохранности когнитивно-волевой сферы. Результатом коррекции является нормализация психоэмоционального состояния, снижение уровня реактивной и личностной тревожности, увеличение уровня альфа-ритма, снижение бета-активности, уменьшение асимметрии ЭЭГ.

Список использованной литературы:

1. Гарбузов В.И. Психический инфантилизм. М., 2011 г.
2. Захаров А.И. Своеобразие психического развития детей. СПб., 2010г.
3. «Клиническая медицина» №5, 2012 г. К.В. Константинов, М.А. Гришицына
4. Лебединский В.В. Классификация психического дизонтогенеза. М., 2008г.
5. Мастюкова Е.М. Виды и причины отклонений в развитии у детей СПб.,
6. Микадзе Ю.В., Астапов В.М. Психология детей с нарушениями и
7. отклонениями психического развития СПб., 2001г.

МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Включение ребенка с особыми образовательными потребностями в общеобразовательный процесс начинается с дошкольных образовательных организаций. Это первая ступень в непрерывной системе инклюзивного образования. Для эффективного процесса инклюзии и успешной социализации ребенка с особыми образовательными потребностями необходимо построение всех взаимосвязанных ступеней непрерывного инклюзивного образования – от детского сада до высших учебных заведений. При наличии системы процесс включения будет проходить плавно и безболезненно для ребенка. Кроме того, подобная система будет способствовать формированию толерантности в обществе по отношению к людям с особыми потребностями, так как дети будут расти и развиваться рядом друг с другом. Тогда их совместное обучение в школе и в вузе ни у кого не вызовет недоумения или проявлений жестокости.

Таким образом, организация инклюзивного процесса в дошкольной образовательной организации является очень важным этапом для заложения основы инклюзивного общества. В связи с этим, мы предлагаем следующую модель психолого-педагогического сопровождения в дошкольной образовательной организации:

Модель психолого-педагогического сопровождения инклюзивного обучения в ДОО

Цель: создание условий для гармоничного развития личности и успешной социализации ребенка с особыми образовательными потребностями.

Задачи:

- способствовать максимальной компенсации нарушенных функций
- способствовать всестороннему и целостному развитию личности ребенка с особыми образовательными потребностями
- способствовать формированию самосознания и социальной идентификации ребенка с особыми образовательными потребностями
- способствовать развитию познавательной, эмоционально-волевой, потребностно-мотивационной и коммуникативной сфер личности ребенка
- способствовать расширению поведенческого потенциала ребенка
- способствовать формированию навыков самообслуживания

Принципы:

- 1) раннее начало коррекционной работы – как можно более раннее начало коррекционной работы и включение ребенка с особыми образовательными потребностями в систему общего образования приводит к более успешной социализации ребенка и компенсации имеющихся нарушений в развитии.

2) комплексный подход предполагает всестороннее развитие личности ребенка, совместную работу всех специалистов по социализации ребенка с особыми образовательными потребностями.

3) индивидуальный подход предполагает составление индивидуального образовательного маршрута для каждого ребенка с особыми образовательными потребностями.

4) учет интересов ребенка – при составлении индивидуального образовательного маршрута и при проведении психолого-педагогической коррекционной работы, в первую очередь, учитываются интересы ребенка.

5) деятельностный подход предполагает учет ведущего вида деятельности ребенка с особыми образовательными потребностями и проведение коррекционно-развивающей работы в соответствии с ним.

6) каузальный подход предполагает направленность коррекционно-развивающих мероприятий на устранение причины нарушения.

7) непрерывность инклюзивного образования предполагает последовательную систему инклюзивного образования – детский сад, школа, вуз. Эффективным инклюзивное образование будет только тогда, когда существует преемственность в данной системе.

Взаимодействие специалистов: взаимодействие специалистов в процессе инклюзивного образования можно представить как некую сеть воздействий и взаимодействий, где в центре находится ребенок, как бы погруженный в кокон из переплетающихся нитей различных видов воздействия специалистов, направленных на него, действующих непосредственно и опосредованно. Тем не менее, необходимо помнить, что ребенок не есть только объект воздействия. Он также его активный субъект. Все эти нити лишь поддерживают, направляют и помогают ему в его движении и развитии. Специалисты, в первую очередь создают условия для максимальной возможной активности и образовательной деятельности ребенка.

Основные направления психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования:

- педагогический блок: общее - воспитание и обучение (педагог); специальное – коррекция нарушений речи и познавательной деятельности (логопед, дефектолог);

- психологический блок: общее – развитие коммуникативной, эмоциональной и личностной сфер (психолог); специальное – коррекция нарушений эмоционально-волевой и личностной сферы (психолог).

На основании моделей психокоррекционной работы (А. А. Осипова, 2000) мы предлагаем рассмотреть три основные модели психолого-педагогического сопровождения в системе инклюзивного образования: общая, типовая и индивидуальная.

Общая модель психолого-педагогического сопровождения — предполагает организацию процесса обучения ребенка с особыми образовательными потребностями в инклюзивном образовательном учреждении с учетом возрастных особенностей развития с целью максимально гармоничного развития личности ребенка в целом (на уровне образовательного учреждения).

Типовая модель психолого-педагогического сопровождения – конкретные образовательно-воспитательные и коррекционно-развивающие психолого-педагогические мероприятия (на уровне группы или класса).

Индивидуальная модель психолого-педагогического сопровождения – создание индивидуальной образовательной программы для детей с особыми образовательными потребностями, направленной на коррекцию имеющихся нарушений с учетом индивидуально-типологических, психологических особенностей развития (на индивидуальном уровне).

Данные модели взаимосвязаны и преследуют общую цель – максимально возможная социализация детей с особыми образовательными потребностями.

Первым и важнейшим этапом совместного обучения является период поступления ребенка с особыми образовательными потребностями в образовательное учреждение. И, следовательно, процесс адаптации, который в данной ситуации будет сложным, многосторонним, так как адаптируется не только ребенок к классу, школе, учителям, но и школа адаптируется к каждому ребенку.

Учитывая перечисленные особенности детей с различными нарушениями, необходима продуманная организация адаптационного периода к образовательному учреждению.

В первую очередь, необходимо знакомство с территорией детского сада, группы для создания у ребенка ощущения безопасности среды. Для того, чтобы ребенок с тем или иным нарушением чувствовал себя уверенно в стенах детского сада необходимо заранее подготовить его к этому - показать территорию, показать его место в группе, туалет, спальную комнату, его кровать и место приема пищи.

Кроме того, желательно также, чтобы ребенок заранее познакомился с воспитателем и тьютором (если в нем есть необходимость). Это также полезно будет и для воспитателя, чтобы наладить контакт с ребенком и узнать более подробную информацию о его особенностях. Активную роль в процессе адаптации играют родители ребенка с особыми образовательными потребностями, так как они могут дать дополнительную информацию об особенностях ребенка и работы с ним.

Далее процесс адаптации будет заключаться в знакомстве ребенка с группой. Чем младше дети, тем легче проходит процесс адаптации. Необходимо помнить, что отношение детей к ребенку с особыми образовательными потребностями полностью зависит от отношения к нему взрослых (родителей и педагогов). Поэтому чем младше группа, в которую включается ребенок с особыми потребностями, тем проще пройдет процесс его «включения». Вышесказанное логически приводит нас к мысли о необходимой непрерывности инклюзивного образования, то есть, создании условий для инклюзивного обучения начиная с детского сада, затем в школе, далее – в средне-специальных образовательных учреждениях и высших учебных заведениях.

Эффективная организация инклюзивного образования во многом зависит от успешности взаимодействия всех специалистов, работающих с ребенком. Качества, которыми должен обладать специалист, работающий в сфере инклюзивного образования:

- профессиональная компетентность, включающая компетентность в области своей специализации, а также знания основ специальной психологии и коррекционной педагогики;

- инициативность, готовность пробовать что-то новое, готовность учиться;
- креативность, то есть творческое мышление, творческий подход к своей работе;
- чуткость и терпение.

С целью мониторинга эффективности включения того или иного ребенка в образовательный процесс необходимо отслеживать состояние всех участников процесса, в первую очередь, ребенка с особыми образовательными потребностями.

Для контроля за состоянием ребенка рекомендуется проводить еженедельные (или ежемесячные, по необходимости) контрольные самоотчеты. Диагностика может проводиться с помощью различных психодиагностических методик:

- цветовой тест Люшера;
- адаптивная методика Е. В. Кучеровой для проведения одномоментного обследования эмоционального самочувствия ребенка в детском саду;
- «Определение эмоционального благополучия ребёнка в группе детского сада» (авторы: Г. Любина, Л. Микулик);
- социометрический опросник (для детей);
- исследование «Лесенка» (Н. В. Нижегородцева) [2].

При необходимости должна быть проведена коррекция индивидуальной образовательной программы ребенка.

Кроме того, для педагогов, работающих в инклюзивных группах предлагается институт супервизии.

По определению, супервизия – форма поддержки психолога (психотерапевта), в рамках которой он обсуждает свою работу с более опытным коллегой. Цель супервизии – помочь специалисту стать более успешным в работе с людьми - развить его профессиональную компетентность [1].

Супервизор поможет найти варианты выхода из сложных ситуаций, выдвинуть гипотезу по сложному вопросу, определить перспективы и направления дальнейшей работы, понять что и зачем делает педагог в данный момент, разобраться в собственных переживаниях по данному поводу.

В данном случае можно говорить не только о необходимости супервизии психологов, но и педагогов в системе инклюзивного образования. Супервизорами могут выступить как психологи, так и более опытные в организации инклюзивного обучения педагоги. В рамках супервизии предусматриваются еженедельные самоотчеты специалистов, работающих в инклюзивных группах. Затем возможен разбор сложных случаев, оказание методической и психологической помощи. Целью супервизии является не контроль работы педагога или психолога, а помощь в решении сложных ситуаций, поддержка в психологическом и профессиональном плане.

Кроме того, в рамках супервизии могут быть организованы групповые формы работы, когда специалисты делятся своим опытом – успехами и сложностями в работе и совместно вырабатывают алгоритм действий.

Супервизию предлагается рассматривать как помогающий компонент в деятельности специалиста. В том числе, что касается и эмоциональной поддержки. С этой целью должна быть организована психологическая помощь специалистам, работающим в инклюзивных группах. У специалиста должна быть возможность

получения психологической консультации, обучения способам снятия напряжения и профилактики эмоционального выгорания. Педагогам также нужна поддержка в их деятельности, ощущение уверенности в своих силах.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение должно осуществляться на всех этапах инклюзивного обучения ребенка с особыми образовательными потребностями. Особо важную роль в процессе сопровождения, по нашему мнению, играет период адаптации ребенка к образовательному учреждению и мониторинг протекания процесса включения, как для ребенка, так и для специалистов, работающих с ним.

Список использованной литературы:

1. Воронин, А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике, 2006 г.
2. Денисова, Н. Д. Диагностика эмоционально-личностного развития дошкольников 3-7 лет / Составители: Денисова Н. Д. Издательство: Учитель, 2014, 202 с.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

INCLUSIVE EDUCATION AT ELEMENTARY SCHOOL

«Инклюзивное образование» – это иностранное словосочетание. В самом широком смысле оно означает «образование для всех». Как известно, этот подход в советской школе был принят в качестве политико-идеологического принципа и обозначался известным словом «всеобуч», который обеспечивался единой государственной школой, всеобщим бесплатным и обязательным средним, доступным для всех желающих бесплатным высшим образованием.

Сегодня равные права на образование для лиц с ограниченными возможностями здоровья в нашей стране предусмотрено законодательством России в области образования. В последние годы наиболее остро стоит вопрос об обучении детей с отклонениями в развитии. Таковых вследствие ухудшения экологических условий становится все больше. В связи с этим появился термин «инклюзивная педагогика» или «инклюзивное образование». Инклюзивное образование (фр. *inclusif* – включающий в себя, лат. *include* – заключаю, включаю) – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями. Инклюзивное образование предполагает осуществление основных принципов, которые гласят, что ценность человека не зависит от его способностей и достижений; что каждый человек способен чувствовать и думать; каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным; что все люди нуждаются друг в друге; что подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений; что все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников; что для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут; что разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

Все дети – индивидуумы с различными потребностями в обучении. Каждый ребенок имеет основное право на образование, ведь он имеет уникальные особенности, интересы, способности и учебные потребности. Необходимо разрабатывать системы образования и выполнять образовательные программы так, чтобы принимать во внимание широкое разнообразие этих особенностей и потребностей. Дети должны иметь возможность посещать одинаковые школы, независимо от их культурного и социального уровня и от их способностей и возможностей. Необходимо обеспечить равный доступ ко всем типам образования. Сегодня под инклюзивным образованием понимается более широкий аспект «включенности» в образовательный процесс представителей тех социальных групп населения, которые оказались в зоне образовательной дискриминации: не только инвалиды, но и заключенные, люди, оказавшиеся за чертой бедности, иммигранты и т. д.

В России образование для людей с ограниченными физическими возможностями существует традиционно как специальное, коррекционное. Мощная

сложившаяся российская научная школа коррекционной педагогики сегодня приобрела всемирную известность. Что касается образования для других социальных групп, маргинальных по определению, то до последнего времени оно реализовалось через сеть вечерних школ и учреждений дополнительного образования, которые работали по единым государственным программам. Сегодня, с одной стороны, образование стало еще более доступным для большинства населения, но в виду все большего превращения образования в сферу образовательных услуг и вместе с тем все большего расслоения населения, образование становится доступным отнюдь не для всех слоев населения. Каким же образом сегодня демократический принцип равноправия граждан в сфере образования может быть реализован (не только на бумаге, но и в реальной жизни)?

В современных процессах модернизации, которые происходят в отечественной школе, выходят на передний план идеи информатизации, стандартизации и, в частности, введение достаточно формализованного Единого государственного экзамена. Конечно, все это направлено на задачу обеспечения равенства в образовании для всех, особенно для выпускников периферийных, сельских школ. Однако очевидна и негативная сторона этих мер: усреднение качества образования за счет снижения традиционно высокой планки, задаваемой средней и высшей школой России.

Одна из основных сторон смысла современного понятия «инклюзивное образование» строится на идее совместного обучения здоровых детей и инвалидов. Для ее реализации необходима особая толерантность, которая может быть достигнута лишь планомерной системой нравственного воспитания школьников, родителей и самих педагогов. Такая система может быть реализована профессионалом, образованным современным учителем, владеющим не только медико-педагогическим инструментарием, но обладающим широким спектром собственно-гуманитарной образованности.

Многообразие и непохожесть детей друг на друга – это не проблема, требующая решения, а важнейший ресурс, который можно использовать в образовательном процессе. Инклюзия – это процесс развития предельно доступного образования для каждого ребенка с целью максимального раскрытия его потенциала.

Но существуют, и это не секрет, психологические проблемы учителей. Они не сразу начинают соответствовать тем профессиональным ролям, которые требуются для данной формы обучения и проходят несколько стадий: сначала явное сопротивление, затем пассивное, и только потом начинается активное восприятие происходящего. Естественное состояние вначале – страх: «Смогу ли я сделать это?». Страх и неуверенность также связаны с тем, что учителя боятся, что не будут полностью контролировать происходящее, что им придется просить о помощи учеников, родителей или педагогов, тем самым, признав, что сами педагоги не имеют ответов на абсолютно все вопросы. Перемены пугают всех. Так устроен наш организм. Но в данном случае речь идет о правах человека, и идти навстречу переменам мы должны все равно. Нужно делать свое дело, несмотря ни на что. Следует посмотреть в лицо своим страхам и продолжать работать. Реальная действительность вносит свои коррективы в жизнь в целом и в образование в том числе. И с этим нельзя не считаться.

Несмотря на довольно большую историю инклюзивного образования его наиболее проблемной и актуальной стороной является педагогическое образование для инклюзива. Учитель нового типа должен не только владеть соответствующими профессиональными психолого-педагогическими умениями, но быть гуманитарно образованной личностью, способной понимать современную социокультурную ситуацию в стране, обладать высокой нравственной культурой, видеть смысл собственной жизни в служении людям.

Общество потребления, потребительские ценности, которые сегодня активно внедряются в сознание людей под маркой идеологии демократического мира, оказались чрезвычайно соблазнительными в России на постсоветском пространстве. Собственно, в них нет ничего плохого, они отвечают удовлетворению первичных жизненно-телесных потребностей, однако ограничение только ими горизонтов человеческого мира ведет к превращению личности в «маленького», безликого человека толпы. Формируя потребительское сознание, люди забывают за ненужностью о ценностях высшего порядка, именуемых духовными: о свободе, справедливости, красоте, истине, морали, общем благе, чести Родины.

Исторически учитель в России – больше чем учитель: он традиционно носитель национального самосознания, нравственных ценностей, образ и образец культуры и морали. В эпоху глобальной информатизации учителю в современной школе уже недостаточно хорошо знать свой предмет и владеть методами его преподавания: в Интернете дети легко находят необходимые факты. Ученик любит тот предмет, который преподает интересный, умный, широко эрудированный учитель, человек, с которым можно говорить о смысложизненных вопросах.

Сегодня много пишут о личностно-ориентированном образовательном процессе. Действительно, чтобы грамотно конструировать образовательную программу, необходимо отчетливо представлять себе особенности мировосприятия того человека, которому она предназначена. Однако в живой педагогической практике едва ли возможно обращение к каждой конкретной индивидуальности: обычно педагог имеет дело с группой воспитанников. И тогда основанием оказывается представление об общих характеристиках личности, о том образе мира, который имеется в сознании ребенка. Здесь педагогическая задача сводится к достраиванию, коррекции, обогащению этого образа в двух направлениях: внешнем – понимание мира и внутреннем – понимание самого себя в мире. В образовательных программах всех уровней «внешнее» знание воссоздается комплексом представлений (учебных курсов) о бытии, о природе и культуре, об обществе и человеке в его отношениях к миру и самому себе. Постигание мира внутреннего совершается в активной работе собственно-гуманитарных, психолого-антропологических, художественно-эстетических, этических сторон.

В средней общеобразовательной школе №32 Кировского района г. Казани обучаются как здоровые дети, так и дети, имеющие какие-либо заболевания. Дело в том, что в микрорайоне недалеко от школы построен дом, в котором проживают больные дети. Это и дети-инвалиды, и дети с серьезными заболеваниями: нарушениями функций опорно-двигательного аппарата (ДЦП); слабовидящие дети; ребята с нарушениями речи; слуха; эмоционально-волевой сферы. Большая часть этих детей обучается в нашей школе в обычных классах по общей программе. А

тяжелобольные дети – инвалиды школу не посещают, а обучаются на дому. Для таких детей составляются рабочие программы с учетом состояния здоровья и индивидуальное расписание посещения их педагогами на дому. Уже есть ученики – надомники, которые успешно окончили школу, сдав экзамены на общих основаниях и получив аттестат зрелости. Например, ученик нашей школы М., имея диагноз ДЦП и передвигаясь только в коляске, окончив школу, стал учиться дальше и получил специальность, дающую ему возможность работать на дому. Кроме того, он женился и сейчас вполне счастлив. Это стало возможным потому, что весь учебный процесс был построен так, чтобы создать мальчику условия для успешного усвоения знаний по предметам. Отношения с одноклассниками были ровные: дети понимали его состояние, навещали его на дому, привозили на праздники в школу. И на выпускном балу по приглашению родительского комитета он был в сопровождении своей мамы.

Другая ученица, В., была очень маленького роста, состояла на учете у эндокринолога и генетика. Кроме того, она страдала косоглазием и нарушениями речи вследствие врожденных дефектов речевого аппарата. Она обучалась в обычном классе. Поначалу учителям было сложно с этой девочкой. Они боялись, что она не сумеет учиться и не приживется в классном коллективе. Но систематическая работа с родителями В., с детьми класса и их родителями привела к тому, что она адаптировалась в классе и успешно закончила школу. Одноклассники не замечали ее недостатков, дружили и общались с ней как с другими детьми. Лечение дало положительные результаты. В. подросла, ее речь стала лучше. Она окончила профессиональное училище, получила профессию повара и успешно работает в заводской столовой. В этом учебном году в пятый класс из другой школы пришел ученик Х. с нарушением речи. У него сильное заикание, вследствие этого ему очень трудно даются устные предметы. Мальчик боялся прийти в новый класс из-за своего недуга. Но ни один ученик класса не обидел его насмешкой, что является результатом правильной воспитательной работы учителя начальных классов и нынешнего классного руководителя. Сейчас Х. адаптировался в классном коллективе и успешно учится.

Дети очень подвижны, нередко травмы в той или иной ситуации. И бывают случаи компрессионного перелома позвоночника, ключицы, верхних или нижних конечностей. Такие дети переходят, конечно, на надомное обучение по строго индивидуальному плану. Длительное время они не посещают школу, отвыкают и от детей, и от школьного режима. Эти дети долгое время носят корсет или гипс, что затрудняет и ограничивает общение со сверстниками. Некоторые из них становятся замкнутыми, тяжело возвращаются в процесс обучения. Первое время после возвращения в класс приходится вновь адаптироваться к условиям обучения.

Необходим индивидуальный подход, беседы, как с самим ребенком, так и с учениками класса. Например, П., ученик 4 класса, всего лишь два месяца обучался на дому, но отвык настолько, что у него начались конфликты с мальчиками класса. Потребовалась большая воспитательная работа классного руководителя, чтобы уладить ситуацию и помочь ребенку войти в учебный процесс.

Большим достижением цивилизации является компьютер. Он же наносит и вред. У детей резко ухудшается зрение. Это, конечно, не единственная причина. Есть еще и наследственный фактор, травмы и прочее. Детей с нарушениями зрения становится все больше. Свою работу учитель должен планировать с учетом этих

нарушений. Для этого следует ознакомиться с заключением врача-офтальмолога. Далеко не всем детям рекомендуются очки для постоянного ношения. Некоторые дети, испытывая чувство стеснения, не одевают их в окружении сверстников. Нельзя допускать насмешек по поводу ношения очков. Рабочее место ребенка с нарушением зрения должно располагаться в центре класса, на первой-второй парте. Все записи на школьной доске должны быть четкими, а сама доска должна быть хорошо освещена дополнительными софитами. Рекомендуется смена видов деятельности с использованием упражнений для снятия зрительного утомления (зрительная гимнастика), включение в учебно-воспитательный процесс динамических пауз, которые являются своеобразным отдыхом для глаз. Необходимо использовать в наглядном материале яркие цвета. Использование индивидуальных заданий (карточек, схем) помогает восприятию материала и успешному обучению детей с нарушениями зрения.

Отношение сверстников к нетипичным детям напрямую зависит от наличия твердой позиции взрослых и климата в классе в целом. Классный руководитель, имея в классе детей с нарушениями, описанными выше, ведет большую пропагандистскую и воспитательную работу среди учащихся, родителей здоровых школьников и родителей детей-инвалидов и надомников. Родители больных учеников опасаются, что в школе будут обижать, дразнить их детей. Но практика показывает, что умело организованная и проводимая классным руководителем работа помогает детям с нарушениями спокойно учиться. Большое воспитательное значение имеет и активное участие больных детей в праздниках, досуговых программах, других внеклассных мероприятиях наравне с другими учащимися. Нередко больные дети являются примером для других, как в учебе, так и жизни. Ведь для многих из них характерны сильная воля и желание победить болезнь.

Родители здоровых учащихся, в свою очередь, тоже ведут дома воспитательную работу. В нашей педагогической практике не было ни одного случая неприязненного или брезгливого отношения к детям, страдающим тем или иным недугом. В школе уделяется большое внимание работе с родителями как участниками образовательного процесса. Родители воспринимаются как партнеры и соучастники процесса, их знания, опыт очень ценятся сотрудниками школы. Проводятся родительские лектории, индивидуальное консультирование родителей по вопросам сохранения и укрепления здоровья детей. Родительский комитет оказывает помощь педагогам и родителям в осуществлении учебно-воспитательного процесса. Благодаря такому тесному взаимодействию осуществляется непрерывность в обучении и воспитании детей, что имеет свой результат.

Развитие инклюзивного образования невозможно без поддержки и участия администрации школы, а также семей, в которых живут дети с особыми образовательными потребностями. Большое значение в успешной инклюзии играет родительское участие (как со стороны детей больных детей, так и со стороны родителей здоровых детей). Инклюзивное образование – это одно из направлений создания инклюзивного общества, социально и политически развитого, безопасного, более гармоничного и устойчивого. Завершая, подчеркнем: инклюзивное образование как образование для всех – есть не что иное, как сфера социо-гуманитарной практики, в которой происходит становление общественного сознания нации.

**СОЦИАЛЬНАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ В УСЛОВИЯХ
ПРОЕКТА «ТАНЦЫ БЕЗ ГРАНИЦ»**

**SOCIAL REHABILITATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN TERMS
OF «DANCING WITHOUT BORDERS»**

Долгие годы система образования чётко делила детей на обычных и инвалидов, которые практически не имели возможности получить образование и реализовать свои возможности, их не брали в учреждения, где обучаются нормальные дети. Несправедливость такой ситуации очевидна. Дети с особенностями развития должны иметь равные возможности с другими детьми. Вот и возникла потребность во внедрении такой формы обучения, которая создаст им оптимальные условия обучения - инклюзивное образование. Инклюзивный подход предполагает понимание различных образовательных потребностей детей и предоставление услуг в соответствии с этими потребностями через более полное участие в образовательном процессе, привлечение общественности и устранение дискриминации в образовании. Инклюзивное образование понимает под собой создание условий для совместного обучения детей с ограниченными возможностями и их здоровых сверстников.

В стране создана разветвленная дифференцированная сеть дошкольных и школьных образовательных учреждений для детей с нарушениями сенсорного и физического развития, учебно-производственных предприятий (УПП) всероссийских обществ глухих, слепых и инвалидов (ВОГ, ВОС, ВОИ), различных реабилитационных центров, школ восстановления трудоспособности для инвалидов. Они выполняют большую государственную программу по образованию, по социально-трудовой адаптации, реабилитации и последующей интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья в общество. Западная коррекционная педагогика ориентирует систему образования детей с умственными и физическими нарушениями на несколько иной путь, который формулируется как «интеграция лиц с дефектами развития в общество». В современной образовательной политике США и Европы получили развитие несколько подходов, среди них такие как: расширение доступа к образованию (*widening participation*), мейнстриминг (*mainstreaming*), интеграция (*integration*), инклюзия, т.е. включение (*inclusion*).

Опираясь на Государственную программу Российской Федерации «Доступная среда» на 2011-2015 года, разработанной с Посланием Президента Российской Федерации Федеральному Собранию от 12 ноября 2009 года, поручениями Президента Российской Федерации от 15.11.2009 г. №Пр-3035 и Правительства Российской Федерации от 18.11.2009 г. №ВП-П13-6734 по реализации Послания Президента Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации от 12 ноября 2009 года нами разработан социальный проект «Танцы без Границ. Социальная реабилитация детей-инвалидов в условиях танцевальной студии». Основной идеей проекта является организация танцевально-двигательной реабилитации детей-инвалидов в условиях совместной деятельности с детьми здоровыми.

По данным региональных министерств на 1 декабря в республике проживает чуть более 2,5 тысяч детей-инвалидов. Среди них 59% - мальчики, 41 % - девочки. В соответствии с Федеральным законом Российской Федерации «Об образовании» № 273-ФЗ от 01.09. 2013г. инклюзивное образование - обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей, при этом формирование доступной среды для инвалидов, должно обязательно включать мероприятия по обеспечению физической доступности объектов социальной инфраструктуры для детей-инвалидов, в том числе и учреждений дополнительного образования, центров узкой направленности пенитенциарного типа.

Актуальность данного проекта обусловлена тем, что обеспечение доступности среды для инвалидов является одной из важнейших социально-экономических проблем, затрагивающей права и потребности миллионов граждан страны, необходимость решения которой вытекает как из требований национального законодательства, так и из международных обязательств Российской Федерации.

Важнейшими механизмами обеспечения эффективности реализации проекта являются: опыт участия авторов в проектно-исследовательских, конкурсных и грантовых исследованиях на региональном, всероссийском, международном уровнях (2009-2014 г.г.); наличие научной базы в форме публикаций статей по вопросам социальной защиты и танцевально-двигательной реабилитации (Йошкар-Ола, 2010-2014 г.г.); опыт реализации индивидуальных программ социальной реабилитации детей-инвалидов на базе студии танца Алабина в течение четырех лет; ежегодное повышение квалификации педагогов студии Алабина в сфере танцевально-двигательной терапии; потенциал социальных партнеров студии в сфере образования, культуры и социальной защиты населения.

Предполагается, что организация доступной среды при использовании потенциала танцевальной студии «Алабина», поддержке социальных партнеров при соблюдении психолого-медико-социальнопедагогических условий будет способствовать повышению уровня развития инклюзивного образования, в том числе созданию безбарьерной среды для детей-инвалидов; формированию общедоступной среды на территории Республики Марий Эл и г.Йошкар-Ола.

Целевое назначение проекта – Дети-инвалиды в возрасте от 3 до 18 лет (г. Йошкар-Ола).

Цель проекта – повышение уровня социальной реабилитации детей-инвалидов г. Йошкар-Ола в возрасте от 3 до 18 лет в условиях танцевальной студии Алабина в течение 2014 года посредством реализации технологий инклюзивного образования.

Задачи проекта:

1) разработать и апробировать программу организации и проведения комплекса мероприятий по социальной реабилитации детей-инвалидов на базе студии танца «АЛАБИНА» г. Йошкар-Ола с использованием технологий инклюзивного образования;

2) создать и внедрить обучающий модуль «Социальное сопровождение детей с ОВЗ в сфере культурно-оздоровительной деятельности» для подготовки студентов (волонтеров) специальности 050711.62 – «Социальная педагогика» Института педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет»;

3) привлечь учреждения и центры пенитенциарного типа Республики Марий Эл и г. Йошкар-Ола к сотрудничеству через отдел по молодежной политике в

городском округе «Город Йошкар-Ола», Управление по молодежной политике Министерства образования и науки Республики Марий Эл, Министерство социальной защиты населения и труда Республики Марий Эл;

4) научно обосновать и реализовать программу мониторинга социальной реабилитации детей-инвалидов в условиях студии танца Алабина г. Йошкар-Ола;

5) обеспечить распространение опыта реализации технологий инклюзивного образования в условиях танцевальной студии посредством публикаций научных статей и методических материалов, выступлений на научно-практических конференциях регионального, всероссийского и международного уровня, пропаганда идей проекта в СМИ.

Предполагаемые результаты:

1. Повышение уровня развития инклюзивного образования, в том числе создание общедоступной среды для детей-инвалидов на территории г. Йошкар-Ола и Республики Марий Эл за счет распространение опыта деятельности студии танца Алабина.

2. Обновление содержания подготовки студентов (волонтеров) специальности 050711.62 – «Социальная педагогика» и направления «050400.62 Психолого-педагогическое образование» Института педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет» посредством внедрения обучающего модуля «Социальное сопровождение детей с ОВЗ в сфере культурно-оздоровительной деятельности».

3. Создание партнерского объединения «Танцы без границ» с участием учреждений пенитенциарного типа, органов управления молодежной политикой, социальной защиты населения и труда, а также учреждений культуры г. Йошкар-Ола и Республики Марий Эл.

4. Научное обоснование программы социальной реабилитации детей-инвалидов в условиях студии танца Алабина г. Йошкар-Ола.

5. Распространение опыта реализации технологий инклюзивного образования в условиях танцевальной студии на муниципальном, региональном, всероссийском и международном уровне.

Рассматривая набор вариативных моделей интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду, мы убедились в том, что он позволяет подобрать каждому ребенку с особыми образовательными потребностями (даже самому «тяжелому») доступную и полезную для его развития модель интеграции, сохранив во всех случаях необходимую специализированную психолого-педагогическую помощь.

Список использованной литературы:

1. Голиков, Н. Индивидуальная помощь ребенку-инвалиду в условиях обучения в массовом образовательном учреждении / Н. Голиков // Учитель. - 2006. - № 1. - С. 22-24.
2. Зайцев, Д.В. Социальная интеграция детей-инвалидов в современной России / Д.В. Зайцев. – Саратов. - 2009. – 255 с.
3. Малофеев, Н.Н. Современный этап в развитии системы специального образования в России: результаты исследования как основа для построения программы развития / Н.Н. Малофеев // Альманах Института коррекционной педагогики РАО / - 2000. - №1. – С. 16.

АКТУАЛЬНЫЕ ЗНАНИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Изобразительное искусство является одним из важнейших педагогических средств нравственного, умственного, физического, эстетического развития ребенка в системе дошкольного и начального школьного обучения. Именно в этом возрасте закладываются основы социальной активности личности, проявляется интерес к окружающему миру. Основой развития данного интереса выступают разнообразные изобразительные средства, благодаря которым становится возможным пробуждение интереса к искусству, тому прекрасному, что можно создать.

Изначальное стремление ребенка к прекрасному должно получить развитие через вовлечение его в творчество, изобразительную деятельность. Овладение основами изобразительной деятельности в раннем детстве может стимулировать у ребенка формирование потребности в творчестве.

Раннее приобщение ребенка к изобразительной деятельности, формирование и развитие способности воспринимать, понимать, чувствовать и создавать прекрасное в своей художественной деятельности, в окружающей жизни и в искусстве - одна из целей уроков начальной школы и занятий в дошкольном образовательном учреждении. Кроме того в процессе овладения изобразительной деятельностью происходит развитие мелкой моторики, что имеет большое значение для речевого и интеллектуального развития ребенка.

В условиях инклюзивного образования от педагога, организующего изобразительную деятельность детей, требуется знание специфики организации данной деятельности для детей с особенностями развития. В работах М.П. Сакулиной, Т.С. Комаровой, В.С. Кузина и др. отмечается значение изобразительной деятельности для интеллектуального развития ребенка. Многими исследователями отмечается коррекционное значение занятий изобразительной деятельностью и художественным трудом (лепкой, аппликацией, пластинографией) для детей с нарушениями развития, поэтому, организуя данную деятельность в инклюзивном классе, педагог должен знать особенности ее построения для детей с разными категориями заболеваний.

У ребенка с ДЦП процесс формирования изобразительных навыков отличается от протекания данного процесса у здоровых детей. Нарушение центрального отдела двигательного анализатора вызывает нарушение моторики рук, неточность их движений. Ребенку с ДЦП сложно выполнить самые элементарные действия, нарушение произвольных движений препятствует правильному формированию и фиксации в памяти схемы этих движений. Поэтому любые изобразительные действия (например, изобразить круг, рисуя солнце), которые усваивает здоровый ребенок, с трудом выполняются и сохраняются в памяти ребенка с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. В знакомстве ребенка с новыми приемами изображения используется информационно - рецептивный метод, благодаря которому создаются условия овладения детьми формообразующими движениями руки.

Обучение изобразительной деятельности детей с ДЦП включает проведение педагогом специальных упражнений и процедур, благодаря которым нормализуется тонус мышц кистей и пальцев рук. Подготовка данной группы детей к предстоящей работе является залогом их успеха в овладении различными видами изобразительной деятельности.

Свою специфику имеет организация изобразительной деятельности детей с недостатками интеллектуального развития. Дети с нарушением интеллекта, рисуя хорошо знакомые предметы, не дорисовывают даже самые существенные детали, фиксируют внимание на второстепенном, нарушают пространственную перспективу. Поэтому при организации изобразительной деятельности этой группы детей педагогическая поддержка должна быть направлена на помощь ребенку в осознании правил и форм предметов и последовательное постижение их. Как вариант индивидуализации обучения ребенка изобразительной деятельностью становится снижение уровня сложности выполняемых им заданий, учет его возможностей. Таким образом, рисуя то, что умеет рисовать, ребенок сохраняет желание к деятельности.

Согласно нормативным актам инклюзивное образование предполагает возможность включения в группу (класс) и детей с нарушением зрения, которые вместе с остальными детьми будут вовлекаться в изобразительную деятельность. Проблемы изобразительной деятельности детей с нарушениями зрения связаны с тем, что они не имеют возможности хорошо видеть предметы, четко различать их признаки и свойства. По причине нарушения бинокулярного видения осложняется восприятие формы, величины, пространственного расположения частей предметов. Организация изобразительной деятельности ребенка предполагает овладение педагогом специальными методами и приемами обучения этой группы детей. Большое значение имеет применение нестандартных техник в организации детского творчества.

Таким образом, успешность проведения занятий (уроков) изобразительной деятельностью может быть достигнута только при условии овладения педагогом знаниями в области дефектологии, раскрывающими особенности изобразительной деятельности детей с нарушением психофизического развития, и освоении им методик и приемов обучения данной категории детей.

INCLUSIVE EDUCATION IN UGANDA

Africa is a very special place, there is no other place like it on earth and at the heart of it, is Uganda, better known as «the pearl of Africa».

Education is still a growing sector in my country but we are privileged to be leaders in education in East Africa. We have great schools and we have also the really bad ones. We have it all!

We have several different educational systems in my country; everyone is free to choose what they like as far as their bank account can allow them. I for one have been blessed to experience most of the educational systems my nation has to offer, from our national system (UNEB – Uganda National Examination Board) to IGCSE – Cambridge and finally IB – the International Baccalaureate diploma. In all these systems, the only form of inclusive education I was able to witness was that people from different cultural background, language and ethnicity coming together to be educated. In fact on the contrary in my country brilliance is highly rewarded whilst failure and laziness is highly frowned upon and in some cases punished.

Straight from day care centers students/ children are observed after a while separated into different groups according to how well they study. The brightest in one group, the less bright in other and the least in another as well. This system though having its merits favors only the strong- natural selection.

For the sick or those children having one kind of disability or the other, one could say it is worse because they have totally different establishments set up for them. These schools for the disabled are less funded; the care takers and teachers are much less qualified thus their effectiveness next to nothing in my opinion.

It is my belief that these kinds of systems are in part reinforced by the kind of culture we have in Africa in general. Having child with disability or health issues is always stigmatized which is quite sad.

So most of these children sooner or later end on the streets begging for food and shelter.

I think the term inclusive education in most African states is not widely known or understood. There is absolutely no sensitization on the topic and this minority group is unfortunately cheated out on a chance at life. That's why I made the choice to give my life to helping children, even this marginalized group of children and four years ago with a group of friends started a foundation to that effect. I have gained considerable experience working together with some children homes even here in Russia. I cannot wait to graduate and drive right in and at least do my part in re-writing this story.

Writing this article I am flooded with feelings of how these children and individuals must feel as I myself remember the first time I arrived in a foreign country to study, not knowing the language at all, or anybody else for that matter. The 1st 48hrs were the worst but also most critical because they can make or break you. Survival for the fittest I guess you can call it. That's sort of the way it is in Uganda, if you have a disability of condition people may not necessarily feel sorry for you. You sort of have to earn their attention, earn

your way in life. That is what our culture teaches us. Nobody really gets special treatment unless you have lots of money.

So after the second day of hiding in my fourth floor room 419 in my new hostel in the city of Voronezh. Knowing very well that if I kept hiding nobody will mind me and hunger will kill I decided to go fend for myself and try to find me something to eat.

Interestingly enough there were other students in the hostels who had not paid any attention to me until I decided to show that I was worth paying any attention to. And once I did, I made friends, I learnt Russian language I have enjoyed almost every single day I have spent in this country. Practicing the African/Ugandan version of inclusive education that is based on the theories of natural selection.

With that said I believe it would also our educational system a lot of good and also improve the lives of the less advantaged if we as country started seriously implementing inclusive education as practiced by the rest of the world in general. The merits would be far greater than the demerits.

Автор в своей статье рассказывает о развитии инклюзивного образования в Уганде, о значимости такого образования для общества и государства, в целом. Будучи иностранным студентом, автор показывает, с какими трудностями может столкнуться человек другой нации, культуры и языковой принадлежности, оказавшись в иной для него социокультурной среде.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ОСОБЕННЫХ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

DEVELOPMENT OF CREATIVE ACTIVITY OF CHILDREN WITH PECULIARITIES IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION

Проблема развития творческой активности личности уже в течение многих десятилетий не теряет своей актуальности. Понятие «творческая активность» имеет как внешние, количественные показатели (энергичность деятельности, настойчивость и пр.), так и внутренние (направленность личности или мотивационный блок).

Следует отметить, что ряд авторов трактуют творческую активность в широком смысле, утверждая, что она исключает простое копирование известного и имеет отношение к любому виду деятельности (Панфилова Т.С.). Данилов М.А. акцентирует внимание на переносе знаний и умений в новые ситуации, изменение способа действий. Мизина Ю.И. предлагает рассматривать творческую активность учащихся как способность к постановке и решению новых задач оригинальными способами.

Вопросы развития творческой активности дошкольника не могут не привлечь внимание исследователей, так как именно дошкольный возраст является наиболее благоприятным для развития творческой активности детей. Детям дошкольного возраста свойственны такие качества и психологические характеристики, как наглядно – образное мышление, эмоциональная впечатлительность и яркое воображение. Отсюда особую актуальность приобретает проблема поиска наилучших условий для развития творчества у детей дошкольного возраста. При этом, возникает необходимость постоянного стимулирования творческой активности, как способа опосредованного воздействия на дошкольника, при котором в соответствии с индивидуальным предпочтением самого ребенка предоставляется возможность сознательного выбора поступка (В.Г. Афанасьев).

Работа, направленная на развитие творческой активности дошкольников, на сегодняшний день осложняется тем, что среди детей дошкольного возраста все чаще встречается дети с ограниченными возможностями здоровья. К примеру, на 1 января 2014 года в Чистопольском муниципальном районе Республики Татарстан проживает 3038 детей от 1 года до 7 лет в городе, и 522 ребенка на селе. Из них 72 дошкольника являются инвалидами детства. Данная статистика активизирует поиск путей и средств реализации права детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья на организацию образовательного пространства с их здоровыми сверстниками.

Следует отметить, что в Институте педагогических инноваций сотрудники лаборатории проектирования инновационного образования детей с особенностями развития и инвалидностью (Гордон М.М., Громов М.В., Ертанова О.Н., Зарецкий В.К.) предложили к детям, имеющих ярко выраженные отклонения в развитии и состоянии здоровья, использовать термин «особенные дети». Эту категорию детей мы тоже называем особенными, так как этот термин нам импонирует.

Большой опыт в развитии творческой активности особенных детей накоплен в МБДОУ «Детский сад №26 комбинированного вида «АБВГДейка» г.Чистополь»

Республики Татарстан. На сегодняшний день, наряду со здоровыми детьми, детский сад посещают два ребенка инвалида и особенные дети, т.е. дети с ограниченными возможностями здоровья. В детском саду, для детей имеющих различные проблемы со здоровьем, созданы две группы - это группа для детей с нарушением интеллекта (20 человек) и группа для детей с нарушениями речи (20 человек).

Все вышесказанное активизировало поиск путей и средств развития творческой активности особенных детей дошкольного возраста. Опираясь на зарубежный и отечественный опыт в данном направлении в МБДОУ «Детский сад №26 комбинированного вида «АБВГДейка» г. Чистополь» разработаны и функционируют ряд проектов по активизации творческой деятельности дошкольников.

Большое значение уделяется развитию воображения детей, которое пронизывает всю их познавательную – творческую деятельность. Выготский Л.С. считал, что фантазия создает образы не воспринятых предметов, а разрушение этой функции приводит к патологии психики. Развитие воображения необходимо для формирования нормальной психики, так как ребенок к полутора годам усваивает общую стратегию игрового действия: перемещает предмет, соединяет их, изменяет их функциональное значение и при этом получает новые впечатления, т.е. происходит процесс познания путем преобразования. Умение вариативно использовать предмет, открывать в нем новые свойства является показателем творческого воображения.

Развитие творческой активности дошкольников будет эффективнее, если учить детей действовать в ситуации мнимой и воображаемой. Для этого необходимо в игровой деятельности создавать разнообразные мнимые ситуации: одушевление предметов, игровые сюжетные диалоги с игрушками, использование самодельных игрушек, символических действий с картинкой, превращение текущих событий реальной жизни в условные сюжетные действия и пр.

Показательным в этом направлении является Проект художественно-эстетического цикла «Красота вокруг нас» (автор Фролова Л.В.). Целью проекта является создание условий раскрытия и развития творческого потенциала дошкольников средствами художественно - конструктивного дизайна.

Реализация проекта предусматривает четыре этапа:

Формирование понятийного аппарата и значимость данной проблемы.

Систематизация информационного материала.

Организация разнообразных методов работы.

Обобщение результатов и распространение опыта.

Участниками проекта являются дети старшего дошкольного возраста, воспитатель, старший воспитатель, учитель - дефектолог, музыкальный руководитель, воспитатель по обучению татарского языка, коллеги воспитатели, родители детей.

В ходе реализации проекта «Красота вокруг нас» была разработана модель организации деятельности творческой лаборатории художественно-эстетического направления, в центре которой находится дизайн-центр. Для его реализации предлагается использовать: дизайнерскую деятельность, работу с детьми, работу с педагогами, работу с родителями, работу с социумом.

Проведенный анализ литературы по использованию детских игр с целью активизации творческой деятельности дошкольников позволил определить методическую основу изучаемой проблемы. Бубнова Т.М. предлагает использовать детские игры как средство гуманизации педагогического процесса детского сада,

Никольская Е.В. как способ развития коммуникативных ходов человека, Каганова И.А. как метод развития и социализации детей. Фролова Л.В. разработала серию авторских игр, которые наиболее эффективно развивают творческую активность старших дошкольников: «Цветные примеры», «Проведи по следу», «Определи по контуру», а также авторские игры из цикла шариковый трек: «Жираф», «Слон», «Космос». Все вышеперечисленные игры

- развивают креативное мышление дошкольников через ознакомление с методами и приемами, применяемыми в художественно-конструктивном дизайне;
- формируют способности к анализу и самооценке при выполнении работ;
- стимулируют сотворчество со сверстниками и взрослыми в дизайндеятельности и желание использовать результат творческой деятельности в быту, в играх, в декоре дома;
- развивают художественный и творческий потенциал дошкольников.

Большого внимания заслуживает Проект по развитию мелкой моторики пальцев рук у детей с задержкой психического развития через приобщение к декоративно - прикладному искусству (автор Мингулова Г.Б.). Основной целью данного проекта является развитие речи у детей с задержкой психического развития через укрепление мелкой моторики пальцев рук, посредством приобщения дошкольников к декоративно – прикладному искусству, активизации их творческой деятельности и организации совместного творчества детей и родителей.

Для детей данной категории, особенно в раннем возрасте, характерно отставание в формировании фразовой речи, что в дальнейшем приводит к неумению последовательно и связно излагать свои мысли. Практика показывает, что развитие мелкой моторики рук способствует формированию навыков устной речи. В рамках данного проекта создаются условия для накопления практического опыта ручной умелости. С целью активизации творческой деятельности особенных детей предлагается использовать лепку из пластилина, аппликации, тестопластику, вырезание из бумаги, оригами, бисероплетение и другие виды детского творчества, которые помогают не только развивать ребенка эстетически, но и учить его аккуратности и терпению. Использование разнообразных видов творческой деятельности развивает мелкую моторику пальцев дошкольников, что в свою очередь будет формировать правильную и красивую речь и способствовать обучению письму.

Использование заданий по развитию мелкой моторики пальцев рук рекомендуется через знакомство дошкольников с декоративно – прикладным искусством. Приобретаемые практические навыки на занятиях позволяют детям не только почувствовать свою успешность, но и развивают устойчивый интерес к продуктивной деятельности.

Большое внимание уделяется совместной работе с родителями. Изучив интересы и возможности родителей, проводятся специально организованные занятия в рамках проекта «Умелые руки» (аппликация, рисование, конструирование, лепка, ручной труд и пр.). Данный проект состоит из разных артелей: «Очумелые ручки», «Самоделкин», «Маленький скульптор», «Рукодельница», «Мастерица», «Бисерные фантазии».

Следует отметить, что результатом данной работы являются, ставшие уже традиционными, выставки не только в группе, но и в дошкольных образовательных учреждениях, а также активное участие в городских семейных конкурсах. Совместная творческая деятельность особенных детей и родителей дает наиболее положительные результаты в развитии творческой активности дошкольников.

**СОЦИАЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ И СОБСТВЕННАЯ АКТИВНОСТЬ КАК
ФАКТОРЫ ИНТЕГРАЦИИ ЛИЦ С ОВЗ В ОБЩЕСТВО**

**SOCIAL RESOURCES AND ACTIVITY AS FACTORS OF INTEGRATION OF
PERSONS WITH DISABILITIES IN SOCIETY**

Основными факторами психического развития в течение длительного времени признавались: факторы наследственности, проявляющиеся в индивидуальных свойствах человека, и выступающие в качестве предпосылок развития, и факторы среды (общества), в самом широком смысле слова (от родителей до СМИ). Однако при таком подходе упускался один важный момент – роль самого человека, фактически он рассматривался как объект внутренних и внешних воздействий, от которого в процессе развития мало что зависит.

В 1920-30-е годы С.Л. Рубинштейн вводит в философско-психологическую концепцию категорию «субъекта», как человека на высшем уровне активности (индивидуальный для каждого), автономности, способного к развитию и интеграции, саморегуляции, и самосовершенствованию и т.д. В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев отмечают, что понимание субъекта в психологии связывается с наделением человеческого индивида качествами быть активным, самостоятельным, способным, умелым в осуществлении специфически человеческих форм жизнедеятельности. Понятие «активность» используется для обозначения всех форм жизни и деятельности людей: начиная от субклеточной и заканчивая психической, духовной. В настоящее время признается, что, несмотря на значение наследственности и социальной среды, ни среда, ни наследственность не могут оказать полного влияния на развитие человека вне его собственной активности. Особенно остро вопросы собственной активности стоят в отношении инвалидов, людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Ведь чтобы человек с ограниченными возможностями достиг тех же результатов, что и здоровый человек, ему надо приложить в несколько раз больше усилий. При этом социальные ресурсы в виде поддержки со стороны окружающих, общества, могут послужить основой для роста и укрепления личностных ресурсов, веры в себя, возможности реализоваться в этом мире.

Альфред Адлер (знаменитый австрийский психолог, психиатр; организатор первой детской реабилитационной клиники), имея собственный опыт борьбы с физическими недугами, посвятил себя изучению проблемы неполноценности органов, их компенсации и социальному интересу. В своих работах А. Адлер указывал на то, какое значение для развития ребенка с дефектом имеет социальная ситуация, в которой он находится, и правильное педагогическое отношение к его личности. А. Адлер утверждал, что человек не может быть изолированным от общества, он существует в своем социальном окружении, в обществе, и только изучая социальное окружение, можно понять человека, его проблемы и болезни.

В своей работе известный специалист в области социальной психологии М. Аргайл показывает зависимость уровня счастья от социальных связей, основной функцией которых является психологическая поддержка (в особенности, эмоциональная), которую оказывают близкие люди. Результаты исследований, проводимых представителями позитивной психологии, М. Селигманом и Э. Динером, так же свидетельствуют о том, что более счастливые люди имеют больше близких межличностных контактов.

Ник Вуйчич – всемирно известный мотивационный спикер, родился с редким наследственным заболеванием, приводящим к отсутствию четырёх конечностей. В восемь лет Ник решил утонуть в ванне. «Я поворачивался лицом в воду, но удержаться было очень сложно. Ничего не получалось. За это время я представил картину своих похорон – вот стоят мои папа и мама... И тут я понял, что не могу себя убить. Все, что я видел от родителей – это любовь ко мне» [2]. Если человек с ОВЗ получает поддержку со стороны близких, то, к сожалению, со стороны общества это условие выполняется далеко не всегда. Как только закон австралийского штата Виктория об инвалидах изменился, родители Ника настояли на том, чтобы их сын стал посещать обычную школу, но одноклассники и сверстники отказывались с ним играть. И хотя у него и было два друга, чаще всего он слышал от сверстников: «Ник, уходи!», «Ник, ты ничего не умеешь!», «Мы не хотим с тобой дружить!», «Ты никто!». Сочетание затруднений, порождаемых биологическими предпосылками развития и затруднений, порождаемых социальными контекстами, создает колоссальное давление на личность.

9 июня 2011 г. Всемирная организация здравоохранения и Всемирный банк обнародовали первые глобальные оценки в отношении инвалидов за последние 40 лет и привели обзор статуса инвалидности в мире. Согласно представленным данным: в мире более одного миллиарда человек имеют какую-либо форму инвалидности; почти одна пятая часть от предполагаемого общего числа инвалидов в мире, то есть от 110 до 190 миллионов человек испытывают значительные трудности; многие люди с инвалидностью во всем мире не имеют доступа к важнейшим услугам и ресурсам, таким как образование, работа, здравоохранение и социальная поддержка со стороны государства и общества, лишь в немногих странах имеются надлежащие механизмы для удовлетворения потребностей инвалидов; для инвалидов характерны более низкие показатели здоровья, достижений в области образования и участия в экономическом развитии и более высокие показатели нищеты, чем для людей без инвалидности; около 3% процентов взрослых инвалидов во всем мире являются грамотными. И это несмотря на то, что в ряде стран мира, начиная с 1970-х гг., ведется разработка и внедрение программ, нормативных актов, способствующих расширению образовательных возможностей инвалидов [1].

Президент Группы Всемирного банка Роберт Б. Зеллик заявил, что необходимо оказывать содействие инвалидам с тем, чтобы они могли получить доступ к участию в обществе и внести свой вклад. Они могут многое предложить, если предоставить им справедливые возможности для этого [там же].

Однако даже в развитом обществе, исходящем из представления о социальной полноценности лиц с ОВЗ, социальные и нормативные требования по отношению к

ним ниже, чем по отношению к другим членам общества, что затрудняет им возможность поднять планку уровня собственных притязаний.

Это может привести или к принятию лицами с ОВЗ как должного снижения требований по отношению к себе, по сравнению с остальными, или к отказу от особого отношения, пусть даже ценой невероятных усилий. Таким образом, фактором, определяющим направление развития, в конечном счете, является именно позиция личности по отношению к себе и социальной ситуации. То есть, будет ли среда поддерживать развитие и предоставлять необходимые ресурсы человеку, и насколько он окажется готов, мотивирован и способен к приложению интенсивных усилий для ответа на вызовы социальной и индивидуальной ситуации развития. В 1907 г. А. Адлер выдвигает идею компенсации дефекта за счет усиленной тренировки. Согласно выводам А. Адлера, попытки компенсировать дефекты, выраженную органическую слабость путем тренировки и упражнения нередко приводят к развитию выдающегося мастерства или силы. В подтверждение своего мнения он приводит ряд примеров выдающихся исторических личностей, а также и обратные примеры, когда у человека есть талант, но в своей жизни он добивается немногого, в силу отсутствия стимула для развития.

Н.И. Хворостьянова выдвигает идею, согласно которой каждый ребенок-инвалид имеет свой адаптивный потенциал (личностный и микросредовой), понимаемый как мера способности к формированию себя как социально-полноценной личности. Эта мера не является константной, она может наращиваться и ослабевать в зависимости от условий жизни, структур общения и степени эффективности управления адаптивным процессом [6].

В общем виде развитие личности А.В. Петровский представляет как процесс ее вхождения в новую социальную среду и интеграции в ней. На каждом этапе развития личности в относительно стабильной общности могут быть выделены три основные фазы: адаптация, индивидуализация, интеграция. Первая фаза – адаптация – предполагает активное усвоение действующих в общности норм и овладение соответствующими формами и средствами деятельности. На второй фазе – индивидуализации – нарастает поиск средств и способов для обозначения своей индивидуальности, ее фиксации. Третья фаза – интеграция – характеризуется появлением новообразований, которые отвечают потребностям группового развития и собственной потребности индивида осуществлять значимый «вклад» в жизнь группы. К сожалению, для большей части социума, трудно представить инвалида в качестве полноценного члена общества, а инвалидам, соответственно, интегрироваться в общество [5].

Надо развивать и поддерживать стремление людей с ОВЗ к жизни среди здоровых людей, стремление к профессиональной ориентации. Однако нередко включение в среду может приносить разочарование. Если человек всеми силами стремится интегрироваться в повседневную жизнь, а общество не предоставляет со своей стороны условий для реализации его потребностей, то он, не встретив должной поддержки, постепенно утрачивает интерес к обыденной, повседневной жизни общества. Поэтому не правильно сначала «изолировать» детей с ОВЗ от общества, обучая их в спецшколах, а затем – «возвращать» их в общество. На необходимость включения детей с ОВЗ в среду обычных детей указывал еще Л.С. Выготский:

«Чрезвычайно важно с психологической точки зрения не замыкать аномальных детей в особые группы, но возможно шире практиковать их общение с остальными детьми» [3, с. 256]. Человек усваивает социокультурный опыт прежде всего в ходе воспитания и обучения через такие институты социализации как семья и образование. Их задачей выступает обучение ребенка правилам, нормам жизнедеятельности в обществе, моделям построения продуктивных межличностных отношений.

Развитие интеграционных практик в сфере образования с одной стороны, помогает детям с ОВЗ почувствовать себя полноценными членами общества, «интегрироваться» в нем, с другой стороны – учит обычных детей, не имеющих отклонений в развитии, их родителей, думать о другом человеке, помогать ему. Ведь если родители и соглашаются с тем, что совместное обучение здоровых детей и детей-инвалидов приносит пользу последним, но не понимают, какие «выгоды» в этом общении может получить здоровый ребенок.

Современная концепция социальной реабилитации человека с отклонениями в развитии справедливо предполагает, что «должен меняться не только человек с ограниченными возможностями, но и общество, которое должно изъять негативные установки, ступени и узкие двери, а также рутинные правила, помочь людям бороться с недугами, а не со специалистами, и предоставить для всех людей равные возможности полноценного участия во всех сферах жизни и видах социальной активности» [Цит. по 4, с. 62].

Список использованной литературы:

1. Всемирный доклад об инвалидности [Электронный ресурс] – URL: http://grik34.blog.tut.by/files/2011/08/WHO_NMH_VIP_11.01_rus.pdf.
2. Вуйчич Ник. Жизнь без границ. Путь к потрясающе счастливой жизни / пер. с англ. Т. О. Новиковой. – Москва : Эксмо, 2012. – 363 с.
3. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти томах. / Под ред. Т.А. Власовой и др. – М.: Педагогика, 1982-1983, Т.5. - 386 с.
4. Зайцев, Д.В. Социальная интеграция детей-инвалидов в современной России. – Саратов: Научная книга, 2003. – 255 с.
5. Петровский, А.В., Ярошевский, М.Г. Основы теоретической психологии. Учебное пособие для вузов - М.: ИНФРА-М, 1998. - 528 с.
6. Хворостьянова, Н.И. Потенциал социальной адаптации детей-инвалидов, его оценка и совершенствование // Социально-педагогическая реабилитация детей с ДЦП: Учебное пособие / Под ред. Л.В. Мардахаева. — М.: Изд-во МГСУ «Союз», 2001. — С. 163-186.

РОЛЬ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

На сегодняшний день в обществе наблюдается кризис общественного сознания, это связано в первую очередь с отстраненностью человека от духовных и нравственных ценностей. В сложившихся условиях человеческое мировоззрение подвергается изменению, поэтому формируется общество, которое не готово выполнять общественные функции. В связи с этим возрастает интерес к социальному воспитанию подрастающего поколения.

Социальное воспитание детей в системе инклюзивного образования на сегодняшний день - актуальная проблема. Большое внимание уделяется изучению психологических особенностей детей с ограниченными возможностями, специфике обучения данной категории детей в специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждениях, особенностям их трудового и физического воспитания.

Социальное воспитание как целостная система представляет собой непрерывную, педагогически целесообразную организацию воспитательного процесса с учетом особенностей социального уровня развития личности и ее психологического положения во всех возрастных фазах (раннее детство, дошкольник, школьник, подросток, студент и т.д.), в различных областях микросреды, где развивается личность (семья, детский сад, школа, любительское объединение, неформальная группа и т.д.), с участием всех субъектов воспитания, от ребенка до родителей, педагогов, различных профессионально-воспитательных учреждений.

Основными целями, которые ставит перед собой социальное воспитание, выступают:

- моделирование человека как целостной системы, объединяющей физическое и духовное, природное и социальное, наследственное и приобретенное;
- формирование личности и ее уникальности во всех направлениях деятельности, в самовоспитании, в саморегуляции;
- воспитание личности в социуме, позволяющее развивать навыки общения, нравственного отношения к людям и к окружающему социуму;
- формирование члена демократического общества, способного жить в данном обществе и создавать новое социальное общество;
- формирование личности, способной устанавливать и сохранять общность с людьми, принимать культуру других народов, т.е. проявлять толерантное отношение к людям.

В настоящее время воспитанию толерантного отношения в целях социального воспитания уделяется большое внимание. Основной целью воспитания толерантности выступает воспитание в подрастающем поколении готовности к конструктивному взаимодействию с людьми и группами людей независимо от их взглядов, мировоззрения, поведения, национальной, религиозной и социальной принадлежности.

На сегодняшний день общество разделено на множество социальных групп, среди которых присутствуют группы с особыми образовательными потребностями, и их изучение более подробно рассматривается в рамках инклюзивной педагогики. В образовании мы можем наблюдать тенденцию воспитания и обучения детей с отклонениями развития совместно с нормально развивающимися сверстниками. Этому способствовали демократические преобразования в обществе и эволюционное развитие системы специального образования.

На наш взгляд в инклюзии толерантное отношение можно рассматривать в форме поведенческой модели всех субъектов взаимодействия, основанной на уважении и признании многообразия общества. Толерантное отношение должно выступать определяющим фактором формирования инклюзивной образовательной среды, основанной на принципах принятия, уважения, максимального раскрытия реальных и потенциальных возможностей каждого ребенка.

Основной целью инклюзивного образования выступает обеспечение детей с особыми потребностями доступом к образованию. В основу интегрированного обучения положено совместное обучение и воспитание детей в образовательных учреждениях, среди которых детский сад, школа, учреждения дополнительного образования.

В системе инклюзивного образования социальное воспитание подразумевает наличие множества программ, которые придают уверенность «особенным» детям, помогают реализовывать идеи и позволяют ребенку чувствовать себя равноправным членом общества. Отношение общества к детям с ограниченными возможностями здоровья двойственное. Это вызвано отсутствием в общественном сознании положительного образа ребенка с ограниченными возможностями здоровья, который способен взаимодействовать с социумом. Основной проблемой, с которой сталкивается «особый ребенок», является наличие сдерживающих факторов в связи с обществом, ограниченное количество контактов и общения, отсутствие доступа к культурным ценностям, в частности, к образованию.

Следующей немаловажной проблемой «особого ребенка» является отношение сверстников к нему, в большинстве случаев данное отношение является негативным, это связано с убежденностью здоровых детей в неполноценности «особенных», при этом внимание акцентируется на физических отличиях. Вследствие такого отношения у детей с ограниченными возможностями здоровья появляются психологические и физические барьеры, что препятствует формированию социальных навыков.

Таким образом, одной из центральных задач инклюзивного образования должно выступать развитие толерантности по отношению к детям с особыми потребностями. Созданная положительная обстановка в коллективе, в котором учатся разные дети, позволит успешно организовать учебный процесс и внеучебную деятельность.

В инклюзивном образовании ребенок с ограниченными возможностями здоровья, находясь с детьми с нормальным для своей возрастной нормы развитием, подтягивается до их уровня, развивает все свои внутренние ресурсы и возможности. В то же время здоровый ребенок видит, как ребенок с ограниченными возможностями преодолевает недуг и физический недостаток и тоже старается преодолеть свое

нежелание и лень. При данном взаимоотношении детей главной задачей педагогов является развитие и воспитание у ребят толерантного отношения друг к другу.

Главная цель развития толерантности в инклюзивном образовании выступает поддержание диалога между здоровыми и «особенными» детьми.

Основными задачами развития толерантности в инклюзии являются:

- признание равенства между детьми;
- развитие социальной восприимчивости взаимодействующих ребят;
- воспитание у ребенка неприятия к проявлению жестокости, насилия ко всему окружающему миру;
- развитие самостоятельности через предоставление помощи;
- формирование доверительных отношений, развитие умения слушать и выслушивать;
- исключение развития чувства превосходства или комплекса неполноценности.

Проблема формирования толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья в современном обществе является сложной социальной реальностью. Интенсивно развиваясь, инклюзивное образование, ставит перед образовательной системой ряд сложных вопросов и новых задач. И решение поставленных задач возможно лишь при создании материальной и эмоциональной среды, адаптированной к образовательным потребностям любого ребенка.

Список использованной литературы:

1. Малофеев, Н.Н. Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики Н. Н. Малофеев Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2010. - № 1. - С. 3-10.

Залялетдинова А.Д.
Россия, г. Казань

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL SUPPORT OF CHILDREN WITH HEARING DISORDER IN TERMS OF INCLUSIVE EDUCATION

На сегодняшний день забота о людях с ограниченными возможностями здоровья – государственная задача и одно из приоритетных направлений социальной политики в нашей стране.

Интеграция в обществе человека с особыми образовательными потребностями означает процесс и результат предоставления ему возможностей участвовать во всех видах и формах социальной жизни, включая и образовательные.

Современный этап развития инклюзивного образования наполнен, связан с большим количеством противоречий и проблем. Возникает множество споров о необходимости инклюзивного обучения детей с нарушением слуха со слышащими детьми в массовых школах. Несмотря на это, совместное обучение детей с разным уровнем возможностей необходимо по следующим причинам. Школа является социальной организацией, в которой дети получают знания как в процессе обучения, так и от взаимоотношений друг с другом, ученики получают не только академические знания, но и полноценный опыт социальной жизни. У здорового ребенка гораздо больше ресурсов для быстрой социализации. У ребенка с особенностями развития, как правило, возможностей в быстром усваивании навыков поведения в обществе гораздо меньше, а обучение среди нормально развивающихся детей, наоборот, даст возможность адаптироваться к социуму.

Инклюзивное обучение детей с нарушением слуха в условиях общеобразовательных учреждений относительно новое для системы образования в России. До недавнего времени глухие и слабослышащие попадали в массовые учреждения достаточно редко. Это была либо вынужденная и потому малоэффективная инклюзия, связанная с особыми социально-экономическими и культурными условиями, либо инклюзия в среду слышащих наиболее одаренных детей с нарушениями слуха, имевших регулярную коррекционную помощь и образовательную поддержку со стороны родителей или педагогов, их сопровождающих. Сегодня процесс инклюзии детей данной категории в массовые детские учреждения неуклонно расширяется и приобретает характер устойчивой тенденции в образовательном пространстве страны.

На сегодняшний день инклюзивное образование ребенка с нарушением слуха предполагает обучение в коллективе слышащих сверстников на равных условиях, поэтому важным становится психолого-педагогическое сопровождение неслышащего ребенка в процессе его общения со слышащими сверстниками.

Анализ работ Л. С. Выготского, И.М. Гилевича, Л.И. Тиграновой, Э.И. Леонгарда, Э.В. Мироновой, Н.Д. Шматко, Л.Ш. Шипициной позволяет утверждать, что успешность инклюзии в значительной степени определяется

временем ее начала, то есть, чем раньше у ребенка обнаружено нарушение слуха, тем продуктивнее будут усилия специалистов и родителей в преодолении трудностей контактов или общения между ребенком и окружающей его средой. Детям, перенесших операции по восстановлению слуха, после которых используют кохлеарные имплантанты (например, центр помощи по слуху «ГоворУши» в Казани) в особенности необходима среда для поддержания речевого развития и социализации с нормально слышащими сверстниками. Так, для предоставления и поддержания благоприятной среды, преодоления трудностей в интеграции и взаимоотношений детей с нарушением слуха с нормально слышащими детьми необходимо психолого – педагогическое сопровождение, реализующиеся педагогом - психологом.

В зависимости от уровня – ступени, задачи и цели психолого – педагогического сопровождения ребенка с нарушением слуха различны. В начальной школе - это определение готовности к обучению в школе, обеспечение адаптации к школе, развитие познавательной и учебной мотивации, и главное, это поддержка в формировании желания и «умения учиться. В старшей школе – помощь в профильной ориентации и профессиональном самоопределении, поддержка в решении задач личностного и ценностно – смыслового самоопределения и саморазвития, помощь в построении конструктивных отношений с родителями и сверстниками. В подгрупповом уровне ведущую роль играют учителя и классный руководитель, основная цель деятельности которых заключается в развитии самостоятельности в решении проблемных ситуаций, предотвращение дезадаптации, предупреждение возникновения острых проблемных ситуаций.

Анализ литературы позволил выявить основные этапы индивидуального психолого-педагогического сопровождения ребенка с нарушением в развитии в образовательной среде массового школьного учреждения. К первому этапу относится подготовительный этап, в котором осуществляется подбор необходимого инструментария, психологическое консультирование. На втором этапе осуществляется психолого-педагогическая диагностика, в ходе которой оценивается уровень развития ребенка, особенности, слабые и сильные стороны его развития. В ходе психодиагностики используются следующие методы: педагогическое тестирование, анкетирование родителей и ребенка, педагогическое наблюдение за ребенком на занятиях и во внеурочное время. На третьем – аналитическом этапе проводится консультирование всех участников сопровождения о способах решения проблем ребенка психолого-медико-педагогическим консилиумом (ПМПк) школы, в результате которой определяется необходимая помощь и поддержка в дальнейшем развитии ребенка. Четвертый коррекционный и развивающий этап, который заключается в составлении системы работы с учащимися, испытывающими трудности в обучении и адаптации. На последующем – пятом - этапе просвещения создаются условия для повышения психологической компетентности педагогов, администрации образовательного учреждения и родителей. На последнем этапе осуществляется знакомство учителей, воспитателей, родителей с основными закономерностями и условиями благоприятного психологического развития ребенка. Для психологического просвещения психологом – педагогом используются различные способы, а именно вербальные способы (беседа, лекция, тематический семинар), интернет и размещение темой, информации на web – сайтах и т.п.

С учетом состояния слуха, степени его сохранности, степени усвоения предложенного материала, уровня развития речи и состояния произношения составляется индивидуальная программа ребенка с нарушением слуха. Немало значимым при составлении индивидуальной программы является и учет индивидуальных возможностей ребенка, ранее усвоенного материала в массовой школе, овладение материала по общеобразовательным предметам. Успешность реализации проведения диагностики и коррекционной программы, стандартов образования детей с ограниченными возможностями в условиях общеобразовательных школ, финансового обеспечения инклюзивного образования во многом зависит от хорошо подготовленных специалистов (педагогам, дефектологам психологам, сурдопедагогам, логопедам).

Введение инклюзивной формы обучения детей с ограниченными возможностями здоровья с психолого-педагогическим сопровождением - это высшая форма развития образовательной системы в направлении реализации права человека на получение качественного образования в соответствии с его познавательными возможностями и адекватной его здоровью среде по месту жительства.

Список использованной литературы:

1. Артемьева, Т.В. Психолого – педагогическая диагностика нарушений развития детей - Germany , Palmarium Academic publishing , 2012 – 194 с.
2. Гусева, Т.Н. Инклюзивное образование как путь развития и гуманизации общества – СПб.: Изд-во «Дидактика Плюс», 2002. – Гл. 8,9. с. 259-337.
3. Кулакова, Е.В., Любимова М.М. Организация психолого-педагогического сопровождения детей с нарушением слуха в общеобразовательной школе. – 3-е изд., испр. – М.: Академия, 2004. –Раздел 4. Гл. 2. с.352-371.
4. Сурдопедагогика: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. Г. Багрова и др.; Под ред. Е. Г. Речицкой. М.: ВЛАДОС, 2004.
5. Ульенкова, У.В., Лебедева, О.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2002.

**КОНЦЕПЦИЯ МНОГОУРОВНЕВОГО ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ДЛЯ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
В УСЛОВИЯХ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА**

**MULTILEVEL INCLUSIVE CONCEPT OF EDUCATION FOR PEOPLE WITH
DISABILITIES OPPORTUNITIES IN THE HEALTH IN THE TECHNICAL
UNIVERSITY**

В последнее время в нашей стране все большее внимание уделяется образовательной методологии, в основе которой лежит идея интеграции – обучение незлышащих и слабослышащих детей в группах слышащих. Нарушение слуха является одним из распространенных и трудно поддающихся лечению дефектов, осложняющих нормальную адаптацию человека в обществе, поскольку большую роль в формировании личности играет полноценная, богатая разнообразными контактами социальная среда. Обучение в условиях интеграции способствует формированию мотивации и потребностей в общении, совершенствованию коммуникативных возможностей, а также расширению круга общения. Психологическая готовность к интеграции в общество складывается из двух взаимосвязанных аспектов общения: мотивационного и операционного. Мотивационный аспект коммуникации – это наличие потребности во взаимодействии с обществом, операционный аспект – наличие условий и средств для этого взаимодействия. Для успешной интеграции инвалидов в среду общения с людьми без нарушения здоровья необходимо наличие и достаточная степень сформированности обоих аспектов.

Интеграция инвалидов и ЛОВЗ (лиц с ограниченными возможностями здоровья) по слуху в сферу высшего образования в настоящее время затруднена вследствие ряда причин:

- трудностей создания специальных образовательных и правовых условий;
- отсутствия эффективного медико-реабилитационного сопровождения учебной и производственной деятельности;
- практического отсутствия эффективных образовательно-реабилитационных технологий, интегрированных с системой высшего образования.

Значительного опыта успешной интеграции инвалидов и лиц с нарушениями слухоречевого развития в систему высшего технического образования добился ГУИМЦ (Головной учебно-исследовательский и методический центр) в МГТУ им. Н.Э.Баумана. Используя накопленный за более 15 лет функционирования ГУИМЦ опыт работы, разработанные ими организационные и методологические подходы, в 2011 году в КНИТУ-КАИ им. А.Н.Туполева создан Казанский учебно-исследовательский и методический центр (КУИМЦ) профессиональной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья (инвалидов).

Функции Центра (факультета) прописаны в Положении о Казанском учебно-исследовательском и методическом Центре профессиональной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья (инвалидов), в соответствии с которыми

КУИМЦ является многопрофильным специальным учебным подразделением КНИТУ-КАИ.

С целью комплексной реабилитации и многоуровневого интегрированного профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (инвалидов) в Центре организована кафедра специальных технологий в образовании (СТвО).

Основными задачами кафедры являются:

- разработка методологии и диверсификации основных образовательных программ довузовского, вузовского и послевузовского уровней профессионального образования КНИТУ-КАИ и их моделей для инвалидов-студентов, имеющих различные ограничения жизнедеятельности;

- разработка системы зачетных образовательных кредитов в рамках программ адресной функционально-ориентированной подготовки инвалидов-студентов, работающих в режиме неполной занятости, обеспечивающей трудоустройство и эффективную занятость, и механизмов ее финансирования.

Концептуальные подходы и структура образовательного процесса предполагают поэтапное интегрированное обучение, включающее первоначальное специальное обучение в отдельных группах по адаптированным к особенностям контингента технологиям, и последующее инклюзивное обучение подготовленных студентов-инвалидов в общих потоках.

В перечень направлений подготовки студентов-инвалидов на кафедре СТвО входят образовательные программы разных специальностей, уровень подготовки – бакалавр, форма обучения – очная.

Для указанных направлений подготовки на кафедре СТвО ведется специальное планирование, учебно-методическое и организационное обеспечение образовательного процесса, включающие:

- разработку особой модели основной образовательной программы профессионального образования для людей с ограничениями по слуху, соответствующей требованиям ФГОС ВПО 3-его поколения и кредитно-зачетной системе обучения;

- разработку индивидуальных планов обучения студентов-инвалидов;

- разработку Учебного и Рабочего планов последовательности изучения дисциплин на 5 лет обучения;

- разработку увеличенных временных нормативов на выполнение отдельных видов учебной работы;

- планирование учебного расписания занятий с учетом коррекционно-реабилитационной работы и тьюторинга.

Интегрированное обучение представляет собой динамический процесс, в котором осуществляются:

- создание в образовательной сфере адекватных условий, содействующих психическому, речевому и социальному развитию студента со слуховым дефектом;

- систематическое отслеживание клинико-психологического, педагогического и социального статуса личности и динамики ее развития;

- организация среды жизнедеятельности с учетом особенностей и возможностей (психических и коммуникативных) человека с нарушенным слухом.

Это, в свою очередь, предполагает, что работники Центра (в том числе регулярно привлекаемые для работы с инвалидами преподаватели других факультетов КНИТУ-КАИ) должны:

- иметь специальную подготовку и знания в области сурдопедагогики;
- быть знакомы с основными психофизиологическими особенностями обучаемого контингента;
- создавать на занятиях условия, способствующие развитию коммуникативного мастерства и потребностей контингента в использовании устной речи;
- организовывать и принимать участие в воспитательной работе контингента.

В связи с вышеизложенным профессиональное обучение студентов из числа лиц с нарушениями слуха невозможно в общих потоках студентов. Все виды учебных занятий, включая учебные практики 1 и 2, в течение 1-3 курсов обучения студентов-инвалидов проводятся на кафедре специальных технологий в образовании КУИМЦ (за исключением занятий по физической культуре).

КУИМЦ как многопрофильное специальное учебное подразделение КНИТУ-КАИ имеет для этих целей специально оборудованные помещения и техническое оснащение, а также собственный штат подготовленных преподавателей для проведения занятий общеобразовательного и профессионального циклов по адаптированным под особенности аудитории методикам, и дополнительный штат преподавателей по специальному циклу дисциплин слухо-речевого развития и психолого-физиологической адаптации студентов-инвалидов.

Для обеспечения этих требований необходимы, в частности, не только инновационные методики обучения, непрерывное техническое, технологическое сопровождение учебного процесса, помощь специалистов по сурдотехнике, но и насыщение специальных образовательных технологий коррекционными и реабилитационными программами. К такого рода программам относятся ряд проводимых на начальных этапах обучения в высшей школе курсов, основной целью которых является приобретение инвалидами коммуникативного мастерства, их психолого-педагогической и социально-средовой адаптации.

Число учебных часов на реализацию таких курсов выделяется в соответствии со специальными потребностями обучаемого контингента и, как правило, максимально на 1-ом курсе.

Коррекционные и реабилитационные курсы:

- практический коммуникативный курс русского языка,
- практика речевой коммуникации,
- практика социальной коммуникации,
- валеология,
- психология и психолого-физиологическая адаптация к интегрированной среде,
- психоакустика и основы медико-технической реабилитации,
- технологии социальной и профессиональной интеграции,
- правовые основы социальной поддержки.

Кроме того, академическая квота на изучение студентами с патологией слуха образовательных программ, входящих в учебный план по соответствующей специальности, может быть несколько большей, чем таковая для слышащих

студентов за счет индивидуальных занятий и консультаций (тьюторинга). Это связано с особенностями инвалидов-студентов, сформированных не только самой потерей слуха, но и из-за недостаточного развития способностей к аналитическо-синтетической и дидактической деятельности, быстрой утомляемости и потери концентрации внимания на объекте изучения. Все эти факторы приводят к увеличению продолжительности обучения студентов-инвалидов по программе университета сроком до 1 года. Можно отметить, что получение полного среднего образования в специальных коррекционных школах для детей-инвалидов по слуху происходит за 12 лет, что также на один год увеличено по сравнению с периодом обучения в обычных среднеобразовательных учреждениях.

Несомненно, создание образовательно-реабилитационной среды в техническом университете является сложным и долгим процессом, требующим как наличия серьезного технического оснащения, так и привлечения высокопрофессиональных кадров. Но в первую очередь необходимо разработать единые подходы к профессиональной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья в сфере высшего образования.

Список использованной литературы:

1. Станевский, А.Г. Модель инновационного образования инвалидов, интегрированного с социальной политикой / А.Г. Станевский – статья в Сб. научных трудов «Интегрированное профессиональное образование инвалидов по слуху в МГТУ им. Н.Э.Баумана – М.: Изд-во МГТУ, 2000 – С.15-23.
2. Матвеев, В.И. Организационно-правовые основы деятельности технического вуза в области реабилитации инвалидов по слуху / В.И. Матвеев, А.Г. Станевский, И.К.Сырников – статья в Сб. научных трудов «Интегрированное профессиональное образование инвалидов по слуху в МГТУ им. Н.Э.Баумана – М.: Изд-во МГТУ, 2000 – С.61-73.

**ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДОСТУПНОСТИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛЮДЯМ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ КАК ОДНО
ИЗ ПРИОРИТЕТНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ СОЦИАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ**

**ENSURING ACCESSIBILITY OF HIGH EDUCATION FOR PEOPLE
WITH DISABILITIES OPPORTUNITIES IN THE HEALTH
AS ONE OF PRIORITY AREAS OF SOCIAL POLICY**

Обеспечение доступности образовательных учреждений должно стать приоритетным направлением государственной политики. В последние годы Правительством и субъектами РФ ведется системная работа по вовлечению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (ЛЮВЗ) во все сферы социальной, экономической и политической жизни общества, их участию в создании национального валового продукта.

Разработана Государственная программа «Доступная среда»[1] на 2011-2015 г.г. в соответствии с Постановлением правительства РФ от 17.03.2011 № 175, основными целями которой являются: формирование к 2016 году условий для беспрепятственного доступа к объектам и услугам в приоритетных сферах жизнедеятельности инвалидов и других маломобильных групп населения; совершенствование механизма предоставления услуг в сфере реабилитации и государственной системы медико-социальной экспертизы с целью интеграции инвалидов в общество.

В мероприятиях Программы предусмотрены два пилотных проекта в шести регионах: в Республике Татарстан, Тверской и Саратовской областях, где будет отработано формирование доступной среды на уровне региона, и в Республике Хакасия, Удмуртской Республике и Тюменской области – механизм поэтапного совершенствования медико-социальной экспертизы.

Одним из соисполнителей Программы является Министерство образования и науки Российской Федерации. Программа планирует реализовать комплекс мероприятий по созданию в обычных образовательных учреждениях универсальной безбарьерной среды, позволяющей обеспечить полноценную интеграцию детей-инвалидов. Должна быть сформирована сеть базовых учебных заведений, в которых будут созданы такие условия, и по итогам реализации Программы к концу 2015 года количество таких школ планируется довести до 20%. Сейчас их всего 2,5%.

Что касается высших учебных заведений, то это чрезвычайно актуальный вопрос, который неоднократно обсуждался с общественными организациями инвалидов, в том числе и на Совете по делам инвалидов при Президенте Российской Федерации. Согласно приказу Минобрнауки России от 30 декабря 2010 г. № 2211, по федеральным округам Российской Федерации определены базовые образовательные учреждения высшего профессионального образования, в которых создаются условия, обеспечивающие обучение инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. Непосредственных мероприятий по ВУЗам в Программе не содержится.

Как бы обширна не была Программа, все мероприятия она вместить в себя не может, кроме того формирование условий доступности должно осуществляться и вне рамок программы. На данном этапе важно определить методологическую и технологическую базу для разработки и диверсификации образовательных программ высшего профессионального образования в среду инвалидов.

Законодательством Российской Федерации никаких ограничений в области занятости инвалидов по видам профессий не предусмотрено. В то же время, учреждения медико-социальной экспертизы (МСЭ) по результатам освидетельствования разрабатывают индивидуальные программы реабилитации инвалидов на основе оценки ограничений жизнедеятельности, вызванных стойким расстройством функций организма, а также формируют рекомендации по профессиональной реабилитации инвалида, с учетом реабилитационного прогноза и потенциала, знаний и навыков, мотиваций к обучению и получению новой профессии. При этом в практической деятельности учреждений МСЭ применяется перечень видов профессиональной деятельности, рекомендуемых для тех категорий инвалидов, у которых нарушения в состоянии здоровья являются определяющим фактором для избрания того или иного вида профессиональной деятельности.

Согласно Конвенции ООН о правах инвалидов (2006 г.), к инвалидам относятся лица с устойчивыми физическими, психическими, интеллектуальными или сенсорными нарушениями, которые при взаимодействии с различными барьерами могут мешать их полному и эффективному участию в жизни общества наравне с другими. При этом Конвенция констатирует, что инвалидность – это эволюционирующее понятие и является результатом взаимодействия, которое происходит между имеющимися нарушениями здоровья людьми и отношенческими и средовыми барьерами, и которое мешает их полному и эффективному участию в жизни общества наравне с другими.

В рамках государственной программы Российской Федерации «Доступная среда», утвержденной постановлением Правительства РФ на 2011-2015 годы, предусматривается выработка и внедрение моделей взаимодействия учреждений МСЭ с органами занятости населения, в целях трудоустройства и переподготовки инвалидов. В настоящее время региональные программы, направленные на снижение напряженности на рынке труда органами государственной власти субъектов Российской Федерации предусматривают и осуществляют мероприятия по содействию занятости инвалидов. Схема региональной модели комплексной системы непрерывного профессионального образования и социальной реабилитации инвалидов в республике Татарстан представлена на рис.1.

В настоящее время численность слабослышащих и глухих людей в мире превышает 12%, а по данным ВОЗ (Всемирной организации здравоохранения) к 2020 году достигнет 21%, т.е. складывается общемировая тенденция, что каждый пятый человек будет страдать выраженными недостатками слуха. Значительная часть этого контингента уже приходится на лиц, находящихся в социально-активном возрасте (17-30 лет), для которых необходимость получения образования и дальнейшего трудоустройства является особенно актуальным.

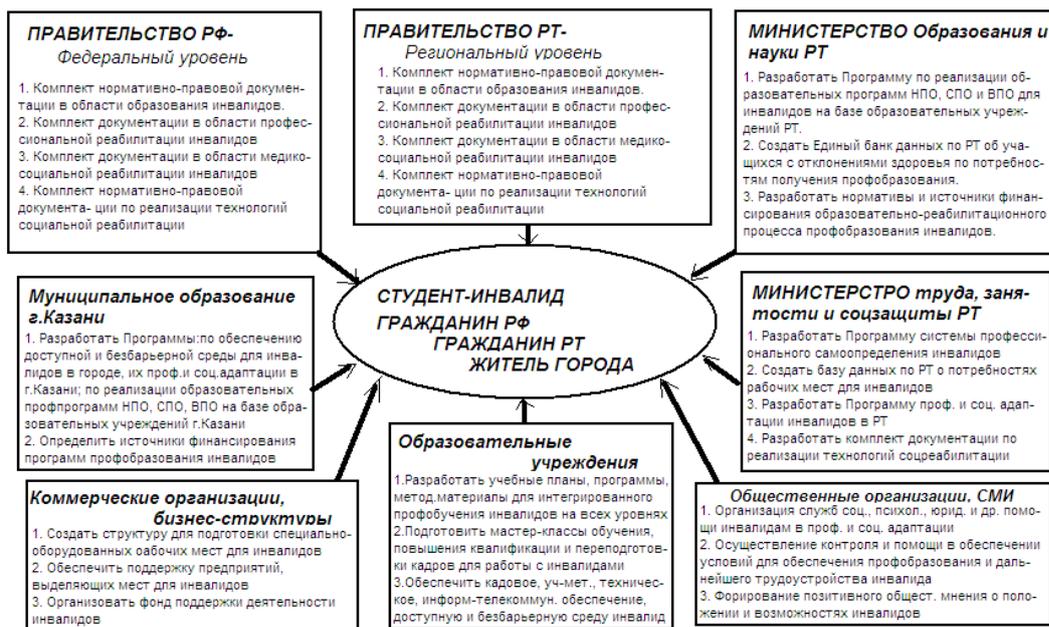


Рис. 1. Схема региональной модели комплексной системы непрерывного профессионального образования и социальной реабилитации инвалидов в РТ.

Глухим людям в силу имеющихся у них ограничений всегда было сложно получить престижную профессию. Тем не менее, в советское время большинство из них успешно трудились по многим специальностям в различных отраслях промышленности, науки и образования. В те годы действовал «Перечень профессий, по которым может осуществляться подготовка квалифицированных рабочих из числа глухих, глухонемых и лиц с крайней тугоухостью», утвержденный Госкомитетом Совета Министров СССР по профессионально-техническому образованию от 17.07.73 г. № 89 и согласованный с Минздравом СССР, который содержал около 100 специальностей. В 1975 г. был утвержден Перечень профессий для подготовки в ПТУ рабочих из числа лиц с нарушениями слуха, насчитывающий 94 специальности. Такая же ситуация со специальностями, получаемыми в средних специальных и высших учебных заведениях (97 специальностей по Перечню 1963 г.).

Постановлением Министерства труда Российской Федерации от 8 сентября 1993 г. № 150 утвержден «Перечень приоритетных профессий рабочих и служащих, овладение которыми дает инвалидам наибольшую возможность быть конкурентоспособными на региональных рынках труда». Фактически, на сегодняшний день профессиональную подготовку можно получить только по 15 специальностям.

В настоящее время доказана экономическая целесообразность высшего и среднего специального образования для инвалидов, поскольку расходы на их образование возвращаются в виде подоходного налога с работающих высококвалифицированных специалистов и избавляют государство от необходимости выплаты им пособий. По данным российских и зарубежных источников, лица, освоившие программы высшего профессионального образования, имеют занятость

более 60%, тогда как инвалиды, имеющие низкий квалифицированный уровень, трудоустроены на 25%. Одновременно социальный статус инвалидов – выпускников вузов несравним с инвалидами, имеющими более низкий квалификационный уровень. В этой связи высшая школа призвана выполнять важную роль в становлении государственной системы социальной защиты инвалидов.

В специальном письме Министерства образования РФ от 25.03.1999 г. указывалось, что «профессиональное образование инвалидов следует осуществлять в соответствии с государственными образовательными стандартами на основе образовательных программ, адаптированных для обучения инвалидов. Недопустимо введение для них «специальных стандартов». Аргументировалось это необходимостью обучения инвалидов как профессионалов, конкурентоспособных на рынке труда. Одновременно с этим справедливо отмечается, что получение образования, в том числе высшего – это один из компонентов комплексного подхода к реабилитации. Для инвалидов предусматривалась возможность как удлиненных сроков обучения, так и дополнительного времени на подготовку экзаменационных ответов; а также педагогическую коррекцию учебного процесса.

Инклюзивное образование с этой точки зрения старается разработать подход к преподаванию и обучению, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении. В сфере высшего образования инвалидов и ЛОВЗ (лиц с ограниченными возможностями здоровья) по слуху существуют значительные трудности в различных аспектах деятельности как преподавателя, так и образовательного учреждения в целом, а именно:

- в создании специальных образовательных и правовых условий;
- в комплексном сопровождении медико-реабилитационного процесса в учебной и производственной деятельности;
- в разработке эффективных образовательно-реабилитационных технологий, интегрированных с системой высшего образования.

Основными принципами разработанной в ГУИМЦ образовательно-реабилитационной системы являются: вариативное по форме, интегрированное, непрерывное, разноуровневое профессиональное образование; комплексное реабилитационное сопровождение образовательного процесса.

Создание адекватных современных образовательных технологий является одной из основных проблем при организации интегрированного и инклюзивного обучения лиц со специальными потребностями.

Список использованной литературы:

1. Проект государственной программы «Доступная среда» на 2011-2015 г.г. – Постановление правительства РФ № 175 от 17.03.2011.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ СРЕДСТВАМИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПЕДАГОГИКИ

FORMATION OF ECOLOGICAL CULTURE OF THE YOUNGER GENERATION OF INCLUSIVE PEDAGOGY

Экологическая культура, как известно, представляет собой часть общей культуры личности, проявляющаяся как нравственный опыт взаимодействия с социумом и природной средой на основе ее практического, интеллектуального и духовного постижения. Экологическая культура включает в себя и экологическое сознание, экологически оправданное поведение, ценностные ориентации. Экологическая культура формируется на протяжении всей жизни человека посредством его обучения, воспитания, созидательной деятельности, общения с природой.

Экологическая культура (по Н. М. Романенко) - это сложное личностное образование в себя:

- ответственность за состояние окружающей среды;
- наличие экологических взглядов и убеждений;
- опыт деятельности по изучению и охране природной среды;
- системе научных понятий по проблемам экологии и биологии [5, с.160].

Показателями экологической культуры является внешний и внутренний уровни культурности. Они тесно связаны между собой: внутренний уровни культурности определяет внешний уровень, который в свою очередь проявляется в поступках, словах и делах людей, в стиле общения с окружающими [4, с. 16].

При этом экологическая культура современного подрастающего поколения характеризуется рядом особенностей, традиционно связываемых с физиологическими и личностными преобразованиями данного возрастного периода. Переход от детства к юности, далее к более зрелому возрасту составляет основное содержание и специфическое отличие всех сторон развития подростка. Это период - физического, умственного, нравственного, социального и как следствие, экологического взросления. По этим направлениям происходят становление качественно новых образований, появляются элементы взрослости в результате перестройки организма, самосознания, типа отношений со взрослыми и товарищами, способов социального взаимодействия с ними, интересов, познавательной и учебной деятельности, содержательной стороны морально-этических инстанций, опосредующих поведение подростка, его деятельность и межличностные отношения.

Психологические особенности подросткового возраста, по мнению различных авторов (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.), рассматриваются как кризисные и связаны с перестройкой в трех основных сферах: телесной, психологической и социальной. На физиологическом уровне происходят существенные гормональные изменения, на социальном уровне подросток занимает промежуточное положение между ребенком и взрослым, на психологическом –

подростковый возраст характеризуется формированием самосознания молодого человека [3].

Наши наблюдения показывают, что эффективное решение задачи воспитания экологической культуры подростков целесообразно осуществлять в условиях интеграции учебной и внеучебной деятельности [1; 2 и др.]. В формах, методах и приемах организации учебной и внеучебной деятельности заложены большие возможности для формирования и развития у подростков познавательных способностей, которые помогают активному освоению экологических знаний, формированию экологического сознания и мировоззрения, выработке умений и навыков эколого-ориентированного поведения. На данные обстоятельства мы опирались при разработке методики воспитания экологической культуры подростков.

Основными направлениями деятельности участников подросткового экологического движения на современном этапе являются: а) научно-исследовательская, познавательная (научные общества учащихся и др.); б) природоохранная (экологические дозоры и др.); в) экокультурная, творческая (объединения, ориентированные на формирование экологической культуры личности), такие выводы мы смогли сделать во время прохождения практики в химико-биологическом лицее №116 г. Казани.

Воспитания экологической культуры предполагает последовательное и комплексное вовлечение подростков в природоохранную, исследовательскую и пропагандистскую экологическую деятельность, в результате которой развивается системы экологических знаний и убеждений, формируются ценностные ориентации на этические принципы взаимодействия с окружающей средой, актуализируется потребность реализовать свои сущностные силы в экологически ориентированных поступках. Эффективное осуществление процесса воспитания экологической культуры подростков определяется многими факторами. В реальной образовательной практике существует большое количество факторов, которые различаются как по природе происхождения, так и по силе воздействия на данный процесс.

Говоря о инклюзивных средствах в области формирования экологической культуры подростков, мы, прежде всего, говорим, об открытом общедоступном образовательном пространстве и, конечно, о восьми основных принципах инклюзивного образования, которые должны соблюдаться во всех образовательных учреждениях, занимающихся экологическим воспитанием подростков:

Восемь принципов инклюзивного образования:

Ценность человека не зависит от его способностей и достижений;

Каждый человек способен чувствовать и думать;

Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным;

Все люди нуждаются друг в друге;

Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;

Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников;

Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут;

Разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

И в заключении хотелось бы сказать, что все перечисленные условия инклюзивной педагогики реализуются на практике лицея №116 г. Казани, в образовательно-воспитательном процессе.

Список использованной литературы:

1. Агаларова, П.И. Формирование экологической культуры подростков в учебно-игровой деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Махачкала. - 2009. - 216 с.
2. Абрамова, Т.Е. Формирование экологической культуры подростков в условиях взаимодействия особо охраняемых природных территорий и образовательных учреждений региона: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Москва, 2002.188 с.
3. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика – Пресс, 1996. – 536 с.
4. Глазачев, С.Н., Козлова, О.Н. Экологическая культура — М.: Горизонт, 1997.— 208 с.
5. Романенко, Н.М., Романенко, Л.В. Организация и проведение творческих эколого-педагогических экскурсий в природу: Методические рекомендации. — Волгоград, 1992.— 20 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ: СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД

FORMATION OF CREATIVE DIRECTION OF STUDENTS: SYNERGETIC APPROACH

Творческая направленность личности является одной из немногих тем, которые не часто рассматриваются в качестве объекта научного анализа, в силу ряда причин: более распространено изучение творческой активности личности, творческих потребностей и саморазвития, тогда как направленность личности, являясь сложным многокомпонентным феноменом, позволяет предложить ее рассмотрение с позиции синергетического подхода.

« ... нам нужен человек XXI века - высокообразованный обладающий необходимым знаниевым потенциалом, отвечающий нормам нового исторического развития общества, человек творческий и вместе с тем глубоко компетентный в своей профессиональной деятельности, социально грамотный» - сказал в своем докладе на общем собрании Российской академии образования, которое состоялось 29 октября 2013 года, доктор психологических наук, профессор, академик Российской академии образования, академик АПСН Давид Иосифович Фильдштейн.

Постиндустриальное общество предъявляет новые требования к современному человеку, связанные с решением вопросов успешной социализации, вхождения в общество с определенным новым социальным набором качеств, проявления избирательного отношения к потокам социальной информации, умения разбираться в современных реалиях культурной жизни. Сегодня востребованы люди, постоянно стремящиеся к обновлению своих знаний, к приобретению новых возможностей, к самореализации своей творческой направленности.

Студенческая молодежь – социальная группа, жизнедеятельность которой характеризуется активным вступлением в самостоятельную жизнь, включённостью в новые социальные отношения, формированием мировоззрения, духовного облика, становлением характера. Студенческая молодежь также отличается особым интеллектуальным потенциалом, составляя будущую элиту страны; высокой гражданской и социальной активностью, стремлением к познанию нового и прогрессивного в обществе, умением реализовывать богатый внутренний мир и личностный резерв.

Синергетический подход применим к проблематике педагогических систем, в основе которых лежит творческий процесс. Одна из главных задач педагогики - обучение, воспитание, развитие и саморазвитие личности как человека культуры. При этом на определенных уровнях воспитание переходит в самовоспитание, обучение в самообучение и образование в самообразование. Переход человека «организуемого» в «самоорганизующуюся» личность носит нелинейный характер. Процесс становления человека, превращение его в личность подобен рождению порядка из беспорядка. Что касается педагогической системы, то взаимоотношения в ней носят нелинейный, но творческий характер.

Главная особенность формирования творческой направленности современной молодежи с применением синергетического подхода состоит в том, чтобы направить основной потенциал личности в это русло – обеспечить развитие ее мотивационно-потребностных установок в творчестве, создать условия для удовлетворения основных творческих потребностей личности; обеспечить формирование главного компонента творческой направленности студенческой молодежи – целеполагания творческой деятельности и сформировать умения применять основные творческие знания и навыки на практике.

Результатом формирования творческой направленности студенческой молодежи в условиях досуговой деятельности является личность, обладающая целым комплексом знаний, умений и навыков, развитыми социальными и индивидуальными качествами личности.

Благодаря великим открытиям второй половины XX в. в области естественных наук в 70-х гг. возникает новое междисциплинарное научное направление «синергетика», которое убедительно подтверждает общность закономерностей и принципов самоорганизации самых разных сложных макросистем - физических, химических, биологических, технических, экономических, социальных. Современная научная картина мира требует новых научных подходов в педагогике, чтобы раскрыть широкие возможности для моделирования воспитательных процессов с помощью новых технологий и подходов, в частности синергетического, традиционно применявшегося к точным и естественным наукам, теперь становится возможным и в теории, методике и организации социально-культурной деятельности.

Синергетика – наука о самоорганизующихся системах, возникшая во второй половине XX столетия. Эта наука уходит корнями и берет свое начало в древнекитайской (дао) и древнегреческой (Платон) философии, а также опирается на учения средневековых философов – диалектиков. Постепенно складывались различного направления синергетические движения, мировоззрения и постепенно совокупность данных движений, методов и форм вылились в новую научную парадигму - синергетическую.

Нужно отметить, что еще с древних времен выдвигалась идея противоположная синергетике – идея гармонии как основной движущей силы бытия и развития социума (Гераклит, Платон). Идея сотрудничества и кооперации людей лежит в ядре раннехристианской религии – православия, а так же буддизма, учения Конфуция. Идея гармонии была популярна в средние века и нашла отражение в архитектуре, литературе, математике и других науках. В XIX веке потомок рюриковичей, князь Петр Алексеевич Кропоткин утверждал: «Движущей силой эволюции является не межвидовая борьба, а сотрудничество и взаимопомощь... Взаимная помощь и солидарность – двигатель общественного прогресса». Великий русский мыслитель А.А. Богданов, праотец общей теории систем, кибернетики и синергетики в своей «Тектологии ...» утверждал, что в развитии организационных форм подбор играет не менее важную роль, чем отбор [2].

Также в своей статье, мы бы хотели остановиться на основных выводах ученого Баширова Р.И., считающего, что основные инновационные тенденции, связанные с введением в науку синергетического подхода следующие:

1. Одну из самых важных характеристик современного реального мира формирует его эволюционирование, необратимый характер процессов развития, способность оказывать серьезное давление на общий ход подобных событий мелких явлений и влияний.

2. Хаос носит не только разрушительный, но и созидающий, конструктивный характер; развитие реализуется посредством неустойчивых (хаотичных) состояний.

3. Эволюция сложных систем была непреступаемым законом линейного характера, привычным для классической науки исключением; нелинейный характер развития большинства подобных систем говорит о том, что для сложных систем всегда существует несколько путей эволюции. Однако подобное состояние не устраняет возможность серьезным образом определить количественно сложные системы и возможность нахождения самых оптимальных вариантов её развития.

4. Определить со стороны направление развития сложных систем не возможно. Поэтому необходимо не грубо вмешиваться в их развитие, а приспособиться к присущим им тенденциям развития. В общем, эта проблема является проблемой саморегулирующегося развития. В этом случае нельзя забывать, что ум человека находится очень далеко от позиции превращения в возможный рычаг управления процессом мировой эволюции. Однако, подобным образом ум человека с целью обеспечения желаемых тенденций развития обладает силой влиять на природные и общественные процессы.

5. В связи с тем, что у сложных само формирующихся систем существует несколько альтернатив развития, в точке бифункции (разветвления) эволюции при выборе пути развития заранее себя проявляют детерминирующие явления развития процесса.

6. Взаимовлияние сложной системы с внешним миром, ее вхождение в условиях неуравновешенности является причиной новых динамических состояний - нахождения формирования диссипативных структур.

7. Рядом с точкой «бифункции» в системе наблюдаются важные флуктуации. Также системы как бы «колеблются» в выборе одного из нескольких путей эволюции. Малейшая флуктуация может стать причиной начала совершенно нового направления в эволюции системы.

8. Источником порядка на всех уровнях само формирования является возвратность, «создающая из хаоса порядок», обеспечивающая появление нового единства.

9. Хаос может быть созидающим началом, конструктивным механизмом эволюции.

10. Возможные, особенные социальные процессы обладают схоластическими элементами (случайные, возможные элементы) и происходят в неопределенных условиях, поэтому, если квантовая механика определяет дуализм волновой - корпускулярных свойств микрообъектов, нелинейная динамика обнаружила дуализм детерминации и схоластики. Образования сложной структуры являются структурными образованиями в природе, детерминируют, а также являются схоластическими.

11. Нынешнее состояние сложных систем как бы формирует их будущее состояние, формирует и изменяет это состояние. В точке бифуркации устраняется зависимость настоящего и будущего от прошлого.

12. Присутствие этих двух свойств делает невозможным заранее предсказать эволюцию.

13. Осложнение формирования системы является причиной снижения ускорения протекающих в ней процессов и степени стабильности.

14. Деятельность каждого отдельного индивида в возможной неустойчивой социальной среде может отказывать влияние на макроскопические процессы.

15. Зная тенденции самоформирования системы, мы сможем ускорить эволюцию, пройдя через многие её лабиринты. Синергетика же - это новое научное направление, созданное из физики, в особых случаях из термодинамики, и главные идеи которого носят межнаучный характер. Поэтому настоящее время в образе синергетики ученые видят один из важных компонентов современной научной панорамы мира, образно выражаясь, считают её новым диалогом человека с природой» [1].

Среди первых школ, сложившихся в Российской Федерации, которые стали использовать положения синергетики в методологии педагогики, была школа, основанная членом-корреспондентом РАО, д.п.н., профессором Н.М. Таланчуком в Институте педагогики и психологии профессионального образования РАО. Сегодня в этом институте продолжают разрабатывать позиции синергетики в педагогической и социокультурной науке под руководством профессора, доктора педагогических наук В.Ш. Масленниковой. Сложившееся положение с адаптацией идеи синергетики в сфере образования и воспитания современного молодого человека обуславливают возникновение проблемы создания педагогической системы синергетического подхода к педагогической науке и сфере досуговой деятельности.

Специфика современного мира предопределяет новые требования, которые формируют мотивы освоения новых знаний, требующих повышения аспекта общетворческого развития. Эти мотивы детерминируют установку на активное, творческое, проблемно-методологическое обоснование процесса формирования творческой направленности личности в условиях современного досугового времяпрепровождения. Информационный и социальный прогресс порождает такую социально-культурную ситуацию, при которой общественные требования к деятельности и поведению личности требуют развития индивидуальных способностей, умения мобильно адаптироваться к изменяющимся социально-культурным условиям жизнедеятельности, что возможно именно для творческой личности.

Список использованной литературы:

1. Баширов, Р.И. Синергетика или новый диалог человека с природой [Электронный ресурс] / Р.И. Баширов // Современные проблемы науки и образования. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/30-1129>.
2. Богданов, А.А. Тектология: всеобщая организационная наука. - Изд-во «Финансы», М.: 2003. - С. 34
3. Масленникова, В.Ш. Формирование социально-ориентированного специалиста в процессе воспитательной деятельности педагога в системе профессионального образования. - Казань – 2010. - С. 258-258
4. Фельдштейн, Д.И. Психология развития личности в онтогенезе / Д.И. Фельдштейн. – М.: Педагогика, 1989. – 206 с.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ - ПУТЬ РАЗВИТИЯ К ДУХОВНЫМ ЦЕННОСТЯМ

INCLUSIVE EDUCATION AS THE WAY OF BEING DRAWN INTO THE SPIRITUAL VALUES

Современное образование становится все более интегрированным и инклюзивным, то есть включающим. Инклюзия предполагает не приведение всех к единому знаменателю, не гомогенизацию системы, как стремление к однородности, а сохранение обогащающих систему различий, при условии заинтересованного, доброжелательного, понимающего и толерантного диалога и взаимодействия.

В узком смысле слова – инклюзивное образование означает обучение и воспитание детей с различными отклонениями в развитии. В широком смысле слова – к этой категории можно добавить детей-сирот, мигрантов и всех отличающихся, отклоняющихся от так называемой нормы, стандарта.

Как свидетельствует международный опыт, в школах, где практикуется инклюзивное образование, повышается успеваемость не только у детей с особыми образовательными потребностями, но и у обычных здоровых детей. Любой ребёнок уникален и имеет право быть принятым таким, каков он есть.

Инклюзивное образование – это процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех (в плане приспособления его к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями).

В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности.

Система инклюзивного образования образует так называемую «вертикаль инклюзии», начиная с учреждений ранней помощи, и последовательно включая в себя затем дошкольные и учебные заведения среднего, профессионального и высшего образования. Ее конечной целью является реализация индивидуальной траектории воспитания и обучения ребенка с ограниченными возможностями здоровья, направленная на его полноценную и адекватную социальную адаптацию. Успешное движение ребенка с ограниченными возможностями здоровья по «вертикали инклюзии», прохождение всех ее этапов подразумевает техническое оснащение образовательных учреждений, разработку специальных учебных курсов для воспитателей, специалистов, педагогов, направленных на развитие их взаимодействия с инвалидами. Необходимы специальные программы, направленные на облегчение процесса адаптации детей с ограниченными возможностями в общеобразовательном учреждении.

Существует также потребность в постоянном и планомерном психолого-педагогическом сопровождении не только детей с особыми образовательными

потребностями, но и обычных здоровых участников инклюзивного процесса, включая их семьи.

Все вышеизложенное создает объективные предпосылки для создания в рамках системы инклюзивного образования ресурсных центров, комплексная деятельность которых касается основных субъектов процесса инклюзии и направлена на решение указанных психолого-педагогических проблем и вопросов. Деятельность ресурсного центра инклюзивного образования позволяет реально накопить систематические, комплексные психолого-педагогические знания и технологии относительно процесса инклюзии в дошкольных и школьных учреждениях, осуществить его специальные мониторинговые исследования и обеспечить ему полноценную научно обоснованную поддержку и сопровождение.

Современная образовательно-инклюзивная политика опирается на развитие подходов, в том числе:

- расширение доступа к образованию, т.н. мэйнстриминг, что предполагает разнообразные формы общения учеников-инвалидов со сверстниками в различных досуговых программах;

- интеграция, означающую приведение потребностей детей с психическими и физическими нарушениями в соответствие с системой образования, остающейся в целом неизменной, не приспособленной для них;

- инклюзия, т.е. включение, предполагающее реформирование школ и программ, перепланировку учебных помещений так, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех детей без исключения.

«... школы должны отвечать потребностям всех детей, независимо от их материальных, интеллектуальных, социальных, эмоциональных или иных условий, они должны охватывать как детей-инвалидов, так и одаренных детей, беспризорных и работающих детей, детей из отдаленных районов и детей кочевников, детей, относящихся к языковым, этническим или культурным меньшинствам, а также детей из других находящихся в неблагоприятном положении или маргинальных групп населения».

В настоящее время в России развиваются две основные модели педагогической интеграции: интернальная – интеграция внутри системы специального образования, и экстернальная, предполагающая взаимодействие специального и массового образования.

Экстернальная инклюзия не сводится к открытым для детей-инвалидов дверям школы. Это серьезная интеллектуальная, организационная и эмоциональная работа, которая требует настоящей отдачи от всех субъектов образовательного процесса в контексте институциональных изменений.

Хочется отметить также, что инклюзивное образование важно не только само

по себе. Возможности и методики инклюзивного образования могут работать на всех детей. Образовательная среда инклюзивной школы должна формировать у всех детей убежденность в ценности образования для достижения жизненного успеха, толерантное отношение к людям в чём-то отличающихся от большинства,



умение сопереживать и помогать тому, кто рядом, кто в этом нуждается, проявлять лучшие свои человеческие качества в конкретной повседневной практической деятельности.

Инклюзивное образование стремится развить методологию, направленную на детей и признающую, что все дети — индивидуумы с различными потребностями в обучении. Инклюзивное образование старается разработать подход к преподаванию и обучению, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении. Если преподавание и обучение станут более эффективными в результате изменений, которые внедряет инклюзивное образование, тогда выиграют все дети (не только дети с особыми потребностями).

Мы работаем в первую очередь в интересах детей.

Все дети имеют надежду и возможности.

Все дети пользуются уважением и признаются полноправными членами общества.

Все дети имеют право на охрану здоровья, безопасность и развитие.

Все дети имеют право голоса и возможность влиять на решения, касающиеся их жизни.

Конвенция ООН о правах ребенка

Список использованной литературы:

1. Показатели инклюзии /практическое пособие/. - Москва, РООИ Перспектива. - 2008.
2. Социально-педагогическая интеграция. Первые шаги: толерантность – объединяем усилия. – М.: Теревинф, 2001.
3. Романов, П. Политика инвалидности: социальное гражданство инвалидов в современной России. / П. Романов, Е. Ярская-Смирнова. – Саратов: Научная книга. - 2006.

РЕЧЕВАЯ ГОТОВНОСТЬ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

SPEECH READINESS FOR TRAINING AT THE SCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

В последние десятилетия растет число детей с отклонениями в развитии. Эти отклонения наблюдаются и в речевом развитии детей: запаздывание появления фразовой речи, длительная задержка «детского» произношения звуков, может наблюдаться неправильность в употреблении предлогов, согласовании слов в предложении. Все дети с отставанием, даже небольшим, в речевом развитии обращают на себя внимание. Многие из них, с большим трудом овладевают этими сложными процессами и в дальнейшем пишут с множеством специфических ошибок. Так как с развитием речи у ребенка связано формирование личности в целом. Исключительное значение речи в развитии ребенка делает важным значение условий и факторов, способствующих ее развитию и совершенствованию на разных этапах развития личности. Данной проблематике посвящены работы Р.Е. Левиной, Н.А. Никалиной, Г.А. Каше, Т.А. Ткаченко, Г.В. Чиркиной, Т.Б. Филичевой, С.Н. Шаховской, Р.И. Лалаевой, Б.М. Гриншпун, Г.Н. Шашкиной.

На современном этапе идет постоянная перестройка школьных программ, а готовность ребенка к началу обучения в школе определяется уровнем его речевого развития, который существенно влияет на успешность школьного обучения. Изучение уровня овладения языком позволяет получить данные, как о речевых способностях детей, так и об их целостном психическом развитии. Речь является средством приобретения знаний, развития всех психических функций, самовыражения и познания других, основным средством общения. Речевое развитие рассматривается, как развитие умений понимать и пользоваться языком: развитие фонематического слуха и звукового анализа, словаря, осознание состава слов, формирование грамматических категорий, развитие коммуникативных умений, связной речи.

Овладение языком заканчивается у разных детей в разном возрасте. Есть дети, которые вполне правильно говорят к трем годам, а у других недостатки произношения наблюдаются еще в возрасте шести и даже семи лет. Эти расхождения в возрасте зависят от ряда причин. Большую роль играет окружение ребенка. У детей, которые постоянно слышат правильную речь, с которыми много разговаривают, речь развивается лучше. Большое значение для правильного усвоения фонетики имеет психическая активность ребенка, его соматическое состояние, нормальный слух, острота слухового восприятия, строение и подвижность артикуляционного аппарата. Проводя специальные упражнения, можно добиться, чтобы все дети, поступающие в школу, полностью овладели фонетической системой родного языка. Но даже в тех случаях, когда воспитателями детских садов проводится соответствующая работа с дошкольниками, остается часть детей, недостатки речи у которых можно преодолеть

только с помощью логопеда. Изучение недостатков произношения у детей старшего дошкольного возраста с фонематическим недоразвитием показывает, что общая последовательность становления звуков у них в основном не отличается от той, которая наблюдается при нормальном ходе речевого развития. Признаком фонематического недоразвития у детей является чаще всего незаконченность процесса формирования звуков, отмечающихся тонкими артикуляционными или акустическими признаками.

К ним относятся свистящие и шипящие звуки, звуки «р», «л», реже звонкие и глухие, твердые и мягкие, взрывные и фрикативные. Готовность детей к звуковому анализу при несформированности фонематических представлений оказывается значительно слабее, чем у нормально говорящих сверстников. Без достаточной сформированности фонематического восприятия невозможно становление его высшей ступени - звукового анализа. На овладение им влияет уровень развития фонематического слуха. Наличие первичного фонематического слуха достаточно для повседневного общения, но недостаточно для овладения чтением и письмом. Необходимо развитие более высоких форм фонематического слуха для проведения анализа звуковой структуры слова. По словам Д.Б.Эльконина, действия по анализу звуковой структуры слов является фонематическим восприятием.

Для овладения навыками чтения и письма необходимо развитие фонематического слуха и фонематического восприятия. Низкий уровень развития фонематического восприятия характерен при нарушении звукопроизношения у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. При несформированности фонематического восприятия дети не различают на слух фонем в собственной и чужой речи.

Для подготовки к обучению грамоте аналитико-синтетическим звуковым методом детей необходимо научить отличать между собой любые звуки, выделять звуки из состава слова, делить слова на слоги, а слоги на звуки, уметь объединять звуки в слоги и слова, определять последовательность звуков в слове, разделять предложение на слова.

Дети начинают обучаться грамоте с момента преодоления фонематического недоразвития, сопровождаемого достаточным уровнем развития аналитико-синтетической деятельности. Общее недоразвитие речи может наблюдаться при речевой патологии: алалии (отсутствие или недоразвитие речи вследствие органического поражения речевых зон коры головного мозга, во внутриутробном или раннем периоде развития ребенка), а также ринолалии (нарушение тембра голоса и звукопроизношения, обусловленное анатомо-физиологическими дефектами речевого аппарата) и дизартрии (нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата). Раннее выявление детей с недоразвитием речи и проведение с ними специальных логопедических занятий в старшем дошкольном возрасте подготавливает основу для успешного обучения в школе, а также предупреждает возможность возникновения специфических ошибок при письме и чтении. Правильное понимание структуры общего недоразвития речи, причин, лежащих в его основе необходимо знать, для выбора наиболее эффективных приемов коррекции и предупреждения возможных проблем в школьном обучении.

Готовность и неготовность ребенка к началу обучения в школе во многом определяется уровнем его речевого развития, который влияет на успешность школьного обучения. Так как всю систему знаний ребенку придется усваивать при помощи устной и письменной речи, существует взаимосвязь развития устной речи и письменной речи. Важно выявить самые незначительные отклонения в речевом развитии дошкольника и работать над их преодолением. Диагностика речевой готовности детей к школьному обучению - процесс сложный, т.к. речь сложна и многогранна по своей организации.

Тесты для определения общего развития устной речи мало разработаны. Чаще всего предлагаются задания для выявления уровня развития отдельных сторон развития речи (лексика, фонетика, грамматика, связная речь). На основе их выполнения делаются выводы об уровне речевого развития детей в целом. Вывод об уровне речевой готовности детей к школьному обучению делается на основе суммарной количественной и качественной оценки речевого развития всех обследованных сторон, согласно метода Ф.Г. Даскаловой.

В Академии творчества и развития «Созвездие талантов», в центре дошкольного обучения «УМКА» при Институте экономики, управления и права создан логопункт. В данном центре обучаются и развиваются дети с нарушениями и без нарушений речи. Обучение и развитие происходит по авторским и общепризнанным программам подготовки детей к школе. Обязательными являются развитие основных психических процессов детей: памяти, внимания, мышления, пространственного и зрительного восприятия, воображения, развитие сенсорики, а также творческих способностей и обучение навыкам общения. Первоначально дети, начинающие обучаться в центре дошкольного обучения, проходят психологическую и логопедическую диагностику, где выявляются речевые нарушения и другие различные препятствия к обучению в массовой школе. Выявляются дети, нуждающиеся в специальном обучении и коррекции.

В основном это дети с фонетико-фонематическим недоразвитием речи и меньшая часть с общим недоразвитием речи, где речь страдает, как система в целом. Чтобы понять сущность речевой готовности к школьному обучению, необходимо четко представлять, что входит в содержание способностей устной речи и какие компоненты самые важные для изучения речи. Речевое развитие рассматривается, как развитие фонематического слуха, звукового анализа, словаря, осознание состава слов, формирование грамматических категорий, развитие коммуникативных умений, связной речи. На логопедических занятиях по развитию речи проводится работа, направленная на развитие у детей дошкольного возраста фонематического слуха, чувства ритма, творческих способностей. Особенно полезны такие занятия для детей с нарушениями речи, т.к. у них страдает чувство ритма и мелодики родного языка, недостаточно развит словарный запас. Речевой материал преподносится по принципу «от простого к сложному». Простые задания, такие как придумать слова на заданный звук, можно давать уже детям 4-х летнего возраста. Эти дети подбирают слова, которые не только похоже звучат, но и подходят по смыслу высказывания. К занятиям подбирается большое количество стихов, развиваются языковые и поэтические способности малышей благодаря творчеству. Важно, чтобы ребенок мог передать в речи свои чувства и настроение. Развитие фонематического слуха от

самых простых упражнений, направлены на развитие слухового восприятия, различение речевых и неречевых шумов. На музыкальных занятиях эта игра проводится со звучащими игрушками. Рекомендуем игру «танцуем, хлопаем, топаем» - на определенное звучание ребенок производит определенные действия. Эта игра во-первых, вызывает интерес детей, во-вторых она помимо слухового внимания развивает наблюдательность, внимательность, моторику, координирует движения. С удовольствием малыши 5-летнего возраста ищут «спрятанный» звук, слог, определяют звуки по артикуляции. Увеличить предметный словарь и словарь признаков и действий помогает игра «Придумай больше слов». Упражнение «Ассоциации» - это игра, развивающая образное мышление и творческое воображение. Предлагая упражнение «Смешные ошибки» детям, дается возможность прослушать смешные короткие стихотворения со специально допущенными ошибками и исправить слова, ориентируясь не на рифму, а на правильность произношения звуков. Такая игра развивает фонематический слух, внимание, чувство юмора и поднимает настроение. Дети с нарушением темпо-ритмической и слоговой структуры слов все фразы и стихи сопровождают прохлопыванием и прошагиванием, помогая тем самым чувствовать ритм речи и ударные слоги.

Благодаря достаточному уровню общего и речевого развития дети 6-летнего возраста обладают определенной готовностью к обучению грамоте. Готовность ребенка к обучению грамоте определяется возможностью осознания им звукового строя языка, переключения внимания от семантики слова к его звуковому составу - умению услышать в слове отдельные звуки, понять, что они расположены в определенной последовательности.

Ребенок с речевыми нарушениями этой готовностью обладает недостаточно. Дети с несформированным звукопроизношением на первых порах обучения чтению с применением общепринятой методики с трудом овладевают слиянием букв, медленно читают, допускают большое «количество ошибок, плохо понимают прочитанное, делают много ошибок в письменной речи. Трудности в общении и обучении грамоте испытывают дети с низким уровнем речевого развития. Дети со средним уровнем речевого развития отличаются нестабильностью успехов в учебе.

Изучение уровня речевой подготовки детей к обучению в школе сводится к изучению уровней: речевой коммуникации, связной речи; словаря, грамматической стороны речи; изучения звукопроизношения и фонематических процессов. Вывод об уровне речевой готовности детей к школьному обучению делается на основе суммарной оценки развития всех обследованных сторон.

Список использованной литература:

1. Алексеева, М.М., Яшина, В.И. Речевое развитие дошкольников. - М., 1998.
2. Громова, О.Е. Методика формирования начального детского лексикона. - М.: ТЦ Сфера, 2005.
3. Диагностика речевого развития детей дошкольного возраста как объект воздействия при обучении родному языку в детском саду //Педагогические условия формирования социальной активности у детей дошкольного возраста. - М, Прометей, 1989.
4. Эльконин, Д.Б. Детская психология. - М., 1960.

Климанова Н.Г., Орлова А.Н.
*Россия, г. Казань,
Институт экономики, управления и права,
МАОУ «СОШ № 39»*

СОЦИАЛЬНАЯ ОДАРЕННОСТЬ ПОДРОСТКОВ

SOCIALLYGIFTEDADOLESCENTS

Проблема изучения способностей далеко вышла за рамки интересов отдельного человека и стала проблемой социальной. В последние годы интерес к этой проблеме заметно усилился. Над концепцией детской одаренности, развития и диагностики способностей и системой психолого – педагогических методов работали Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский, Н.С. Лейтес, А.В. Матюшкин, В.И. Панов, М.А. Холодная, В.С. Юркевич, и другие исследователи. Основа успешности в социальной среде во многом зависит от социальной одаренности (А.А. Бодалев).

В процессе роста и развития человек проявляет социальную одаренность - способность к общению и выстраиванию адекватных межличностных отношений и формируется как личность. Социальная одаренность – «подарок природы» – далеко не всегда адекватно воспринимается и оценивается обществом, чаще игнорируется и даже преследуется. Адаптация одаренной личности – весьма сложный процесс. Конфликтность обнаруживается в различном подходе государства и общества. Государство жестко регламентирует индивидуальность, заинтересовано в адаптивном потенциале личности и избирательной одаренности. Общество стимулирует социальную одаренность, адаптируя ее к нуждам государства. Только цивилизованное государство и высокая культура общества предрасполагает развитие социальной одаренности и ее адекватную востребованность без ущерба для сторон (государства, общества и личности).

Человек триедин в своей природе – биологической, индивидуальной, социальной. Актуальным является поиск путей гармонизации природы человека в интересах государства, общества и самой личности.

Большой интерес к изучению социальной одаренности наблюдается в последнее время. Современному обществу необходимы активные, целеустремленные люди, лидеры по своей натуре, характеризующиеся высоким качеством и эффективностью межличностных отношений.

Социальная одаренность рассматривается как составляющая социальных способностей, и именно высокий уровень их развития определяет эффективные и конструктивные взаимоотношения с другими людьми. Вследствие чего перед современной школой стоит актуальная задача – обучения, воспитания и адаптации социально одаренных учащихся. Структурные компоненты социальной одаренности: социальный интеллект, лидерские качества, эмпатия. Н.С. Лейтес, Ю.Д. Бабаева, Т.М. Марютина в своих работах отмечают, что развитие отдельных составляющих социальной одаренности в разные возрастные периоды происходит неодинаково.

Подростковый возраст рассматривается как сензитивный период, в котором общение становится ведущей деятельностью для развития социальной одаренности.

Социальная одаренность представляет собой сложноорганизованную, многокомпонентную, развивающуюся систему взаимосвязанных психологических свойств.

Опытный учитель с легкостью может разглядеть социальную одаренность у ребенка. Человек, обладающий социальной одаренностью, может применять свои организаторские способности, понимать и слышать других людей, выстраивать с ними отношения, а также руководить ими. Наряду с этими способностями человек должен обладать высоким интеллектом, тонким чувством юмора, стратегическим мышлением. Несмотря на это, у школьников недостаточно проявляется интерес к школьному обучению. Они реализуют свои лидерские возможности вне школы. Зная о своих способностях, обладая независимостью и уверенностью, ученики ленятся проявлять свои способности в школе. Именно от развития организаторских и коммуникативных качеств зависит способность человека быть лидером.

В исследовании социальной одаренности приняли участие подростки в возрасте 12-13 лет, в количестве 53 человек. С целью диагностики, были проведены следующие методики: КОТ (краткий ориентировочный тест), методика КОС (коммуникативных и организаторских склонностей), социометрия и беседа с классным руководителем, для определения учащихся одаренных в какой-либо сфере.

По результатам методики КОТ, определение умственных способностей, подростки были разделены на 5 групп. В первую группу вошли ребята с высокими показателями, во вторую – с результатами выше среднего, третья группа со средними результатами, четвертая с результатами ниже среднего и пятая - с низкими результатами.

В последних двух группах у учащихся не проявлялись особые способности, они имели невысокий статус в классе, коммуникативно-организаторские способности проявлялись на среднем и низком уровне.

Разделив учащихся на 5 групп, по результатам теста на определение умственных способностей и дополнив информацией о сферах проявления одаренности некоторых учеников (из беседы с классным руководителем), проанализировали взаимосвязь особых способностей с социометрическим статусом положения в классе и коммуникативно-организаторскими способностями, которые рассматривали, как проявление социальной одаренности.

Самый высокий статус «звезда», получили ученики с высоким и выше среднего показателями умственного развития, без проявления одаренности, в какой-либо сфере.

Надо отметить тот факт, что группа ребят по уровню интеллектуального развития выше среднего имеет в целом социометрический статус гораздо выше, чем группа ребят с самыми высокими показателями по интеллектуальному развитию.

Также необходимо отметить, что с понижением результатов по интеллектуальному развитию социометрический статус становится ниже, в этих группах есть «пренебрегаемые» и «изолированные» ребята.

Определив уровень интеллектуального развития и социометрический статус каждого ученика в классе, рассмотрели проявление коммуникативно-организаторских способностей личности учеников. Насколько они оценивают у себя умения быстро

устанавливать товарищеские контакты, участвуют в групповых мероприятиях, умеют влиять на других и проявлять инициативу.

Надо отметить, что 65 % обследованных учеников, имеют высокие и очень высокие коммуникативные и организаторские способности. Также надо отметить, что социометрический статус и коммуникативно-организаторские способности хорошо развиты у ребят из 1 и 2 группы, это ребята с высокими показателями интеллектуального развития. В группах 3, 4 и 5 результаты значительно снижаются. Показатели данных групп коммуникативно-организаторских способностей развиты на уровне среднего и ниже среднего.

По социометрическим данным «звезды» и «высокостатусные» ученики имеют очень высокие коммуникативно-организаторские способности, являясь социально одаренными.

В целом эта группа одаренных характеризуется высокой, по сравнению со сверстниками, адаптацией к школьному обучению и соответственно к коллективу соучеников. Одноклассники относятся к «звездам» и «высоко-статусным» ученикам с большим уважением. В тех школах, где обучение является ценностью, такие дети становятся лидерами, «звездами» класса.

Итоги проведенного исследования показывают, что социальная одаренность подростков представляет собой сложноорганизованную систему взаимосвязанных психологических свойств в их качественно своеобразном сочетании, обеспечивающих успешность межличностных взаимоотношений. Такая структура социальной одаренности обеспечивает многообразие ее проявлений: от успешности в отдельных аспектах социального взаимодействия до высокого уровня социальной одаренности в целом.

Список использованной литературы:

1. Габдулхаков, В.Ф. Одаренность и ее развитие в условиях взаимодействия общеобразовательной школы и университета. Учебно-метод. пособие. / Казань: РИЦ «Школа», 2011, 174 с.
2. Лейтес, Н.С. Способности и одаренность в детские годы. М., Знание, 1984, 79 с.
3. Матюшкин, А.М. Загадки одаренности.- М.: Школа-пресс, 1993, 128 с.
4. Юркевич, В.С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность. - М., 1996. 96 с.

DIE INKLUSIVE AUSBILDUNGSTECHNOLOGIEN IN INCLUSIVE LEARNING TECHNOLOGIES

Die Lehrer des Colleges schaffen für ihre sehbehinderten Studenten solche Bedingungen, in denen sie eine Möglichkeit haben, ihr Interesse an der Erkenntnis zu nehmen, die für ihre Selbstaktualisierung, Selbstentwicklung und Selbstrealisierung notwendig ist.

Das Programm der Vorbereitung der zukünftigen Masseure sieht der große Umfang der Beschäftigungen der behinderten Studenten in den Trainings- und Sporthallen, in den Heilgymnastikräumen vor, wo sich der Prozess der Festigung ihrer physischen Gesundheit, die Wiederherstellung der verlorenen physischen Möglichkeiten verwirklicht, die zur Entwicklung der beruflichen Fertigkeiten und zur Rehabilitation in der Gesellschaft beitragen [2].

Die inklusiven praktikumorientierte Ausbildungstechnologien der der sehbehinderten Studenten kombinieren verschiedene Varianten der individuellen und Gruppenarbeit, lösen die Lehr-kognitive, kommunikativ-entwickelnden, sozialorientierten Aufgaben. Die gegebenen Ausbildungstechnologien nehmen auf [1]:

- Das Praktikum in den Hauptfächer, wo die praktische Approbation der bekommenen Kenntnissen, die Bildung der Fähigkeiten und der Fertigkeiten, die nicht die obligatorische visuelle Kontrolle fordern (die Technik der Verbandanlegung, der Blutstillung, die Transportimmobilisierung bei den Knochenbrüchen, die Elemente der Kinderpflege u.a.) durchgeführt wird;

- Das technologische Praktikum, das im Krankenhaus in Kinel-Tscherkassy durchgeführt wird. Die Studenten bekommen eine Möglichkeit aufgrund ihrer Kenntnisse die Fähigkeiten und die Fertigkeiten in den Hauptfächern palpierbar bilden («die Anatomie und die Physiologie des Menschen mit den Grundlagen der topographischen Anatomie», «die Grundlagen der Krankenpflege mit der infektiösen Sicherheit», «der Grundlage der Neurologie», «die Grundlagen der Chirurgie mit Traumatologie», «die Grundlage der Therapie», «der Grundlage der Kinderheilkunde»);

- Die Rollen- und Unternehmensspiele. Hier werden die Probleme der Invalidität und ihre Lösungswege besprochen und konkrete Situationen gespielt u.a.;

- Die Lehrfahrten in Samaraer medizinische Universität und das Samaraer medizinische Hochschule «Reavis», die Führungen im anatomischen Museum, die gemeinsamen wissenschaftlich-praktischen Konferenzen, die Seminare, das Praktikum;

- Die Lehrfahrten in die Bezirks- und regionalen Bibliotheken für blinde Menschen, wo man die notwendige Information für die weitere berufliche Selbstbildung und Selbstentwicklung bekommen kann.

Ein wichtiger Bestandteil der Verwirklichung des inklusiven Berufsleben der Studenten mit den begrenzten Möglichkeiten der Gesundheit ist die Teilnahme an den gemein wichtigen Veranstaltungen («der Tag der Gesundheit», «der frische Wind», «Sage den Drogen – NEIN!», «Ich wähle - die Gesundheit!» «Der Tag des Medizinarbeiters», «der Tag der Invaliden», «der Tag des Kinderschutzes», «der Tag der Jugend», die Volunteearbeit von den Studenten des II. und III. Studienjahres in der Schulen №1 und №2 in Kinel-Tscherkassy, die auf die Propaganda der gesunde Lebensweise, die Prophylaxe der Drogensucht, der sexuell übertragbaren Infektionen und des AIDS unter den Jugendlichen gerichtet ist; die Teilnahme an den jährlichen regionalen und russischen Wettbewerben der professionellen Meisterschaft nach den abgesonderten Massage arten der (das 1.Studienjahr

– die klassische Massage, das 2. Studienjahr – segmentale Massage, das 3. Studienjahr – unkonventionelle Massage nicht traditionell, die Kindermassage- und Spa-Massage); die Teilnahme an der Entwicklung der sozialen Projekte und der Programme nach der Rehabilitation, der Anpassung und der Integration der Invaliden in die Gesellschaft), die zu ihrer barrierefreien Wechselwirkung mit der Umwelt beitragen.

Eines der Effektivitätskennziffern der Inklusion im medizinischen College ist die Bildung der kommunikativen und organisatorischen Fähigkeiten und der Fähigkeiten bei den Studenten mit den begrenzten Möglichkeiten der Gesundheit im Verlauf der Berufsausbildung [3].

In einer Studie wurde es festgestellt, dass sich im Lernprozess der Studenten mit der Deprivation der Sehkraft ihre Kennziffern des Niveaus der kommunikativen und organisatorischen Fähigkeiten und ihr Niveau der Berufsausbildung, das eine der Grundlagen der sozialen Arbeitsrehabilitation ist, verändert. Die Befragten mit der sehr hohen Kennziffer der kommunikativen und organisatorischen Fähigkeiten (die Invaliden des 2. und 3. Studienjahres) demonstrieren das höhere Niveau der Selbstaktualisierung, verfügen über einen höheren sozialen Status, haben ein hohes Bedürfnis nach der Kommunikation und werden als kommunikativ erfolgreichere Menschen bewertet.

Solche Fachkräfte sind für die schnelle Orientierung in den schwierigen Situationen, das ungezwungene Verhalten im neuen Kollektiv und die Annahme der selbständigen Lösungen begabt. Für die Invaliden mit dem mittleren Niveau der Erscheinungsform der kommunikativen und organisatorischen Neigungen (das erste Studienjahr) ist die emotionale Instabilität der Persönlichkeit charakteristisch, die zu einigen Schwierigkeiten im Verkehr mit anderen Menschen bringt. Im ersten Studienjahr gibt es die Studenten mit dem niedrigen Niveau der Kommunikationsfähigkeit. Das verursacht die Schwierigkeiten in der Kommunikation mit den anderen Menschen.

Die gegebenen Kennziffern zeugten davon, das Niveau der kommunikativen und organisatorischen Fähigkeiten der sehbehinderten Studenten des ersten Studienjahres war wesentlich niedriger als bei den Studenten der nachfolgenden Studienjahre. Das schuf bestimmte Schwierigkeiten in ihrer Berufsausbildung und der sozialen Anpassung.

So hat die aktive Einführung der inklusiven praktikumorientierten Ausbildungstechnologien in der Berufsausbildung der Studenten mit den begrenzten Möglichkeiten der Gesundheit und anderer bewegungsarmen Gruppen der Bevölkerung die Effektivität der im medizinischen College geschaffenen Bedingungen der Verwirklichung des Ausbildungsprozesses von der positiven Dynamik der Aneignung von Kenntnissen und Fähigkeiten, der Entwicklung der Berufsfertigkeiten, der kommunikativen und organisatorischen Fähigkeiten, des Rückganges der Depression, der Stresssenkung, die die soziale Arbeitsanpassung und die Berufsrehabilitation der Invaliden erhöhen, bestätigt.

Referenzen

1. Kolyvanova L.A., Nosowa T.M., Petrochenko T.N. Die Schaffung einer Kultur der Sicherheit in inklusive der beruflichen Bildung: Bildungs.- method. Anleitung // L.A. Kolyvanova, T.M. Nosowa, T.N. Petrochenko. - Samara: Verlag der GmbH «Porto-Print», 2012. - 301 S.
2. Integrierte Zielprogramm medizinisch-sozialen und beruflichen Rehabilitation für Behinderte der Region Samara und um Ihnen zugänglich Umwelt Leben. [Elektronische Ressource]. Access-Modus: <http://www.socio.samtel.ru/web8/zak>
3. Fomitschew L.V. Klinische und pädagogische Grundlagen des Lernens und der Erziehung der Kinder mit Sehbehinderung: Augenheilkunde und hygienische Aspekte des Schutzes und der Entwicklung von [Text]: Lehrmittel-SPB.: Verlag «CARO», 2007. - 256 S.

Колыванова Л.А., Петроченко Т.Н.
Россия, Кинель-Черкассы

ТЕХНОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

TECHNOLOGIES OF ORGANIZATION OF INCLUSIVE EDUCATIONAL PROCESS IN PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENTS

В настоящее время образование людей с ограниченными возможностями здоровья для нашей страны является инновационным проектом, определяющим насущную потребность и актуальность создания как общей методологии продвижения инклюзивных процессов в образовании, так и конкретных разработок организационно-содержательных компонентов системы, технологий, методического, технического, информационного обеспечения и сопровождения.

Поэтому, неслучайно Правительство РФ акцентировало свое внимание на разработке нормативно-правовой базы, позволяющей в рамках обучения инвалидов в специальных образовательных учреждениях осуществлять их профессиональную подготовку, указав, что «...обучающимся с ограниченными возможностями здоровья необходимо получать не только образование, но и трудовые навыки, азы профессии, чтобы в будущем адаптироваться в обществе, чувствовать себя востребованными в нем. В связи с чем, необходимо законодательно закрепить условия, обеспечивающие их социализацию» [1].

Министерством образования и науки Самарской области, начиная с 2001 года, в сфере образования лиц с ограниченными возможностями здоровья сформирована и реализуется образовательная политика, направленная на формирование системы инклюзивного образования.

В соответствии с этим, основным направлением областной целевой программы «Обеспечение безбарьерной среды жизнедеятельности и социальной интеграции инвалидов в Самарской области» на 2011-2014 годы (постановление Правительства Самарской области № 512 от 27.10.2010г.), выступает реализация комплекса мероприятий по социализации людей с ограниченными возможностями здоровья в Самарской губернии [3]. Их профессиональное просвещение является формальным и неформальным и проводится на основе образовательных организаций, центров, обеспечивающих максимальное воздействие на общественное сознание и рост профессиональной культуры лиц с особыми потребностями. Профессиональное просвещение лиц с ограниченными возможностями здоровья неразрывно связано с политикой устойчивого развития и представлено разнообразными видами и подходами – от эмоционального, сенсорного восприятия окружающего мира до понимания социо-политической ответственности человека за его деятельность.

На территории Самарской губернии работа по реализации системы инклюзивного образования обучаемых с ограниченными возможностями здоровья ведется в 343 общеобразовательных учреждениях и лишь одним

среднепрофессиональном учебном заведении – Кинель-Черкасском медицинском колледже. Он является единственным государственным бюджетным образовательным учреждением среднего профессионального образования области, осуществляющим профессиональную подготовку специалистов с ограниченными возможностями здоровья по зрению.

Социализация людей с депривацией (потерей) зрения, по нашему мнению, представляет собой процесс воспроизводства социального опыта, усвоения определенной системы норм и ценностей, необходимых для успешной реализации их в окружающем мире [2].

В этой связи нами была исследована образовательно-реабилитационная среда медицинского колледжа, которая являлась организационно, методически и технологически приспособленной к специальным потребностям студентов с нарушением зрения. Она обеспечивала освоение профессиональных образовательных программ, охрану их здоровья, создавая условия для реализации индивидуальных программ реабилитации, доступность информационного и социокультурного пространства учебного заведения. Данная среда полностью или частично способна была компенсировать ограничение жизнедеятельности инвалидов (общение, самообслуживание, ориентация в пространстве, обучение, трудоустройство), позволяя выступать им на рынке труда конкурентоспособными специалистами.

Основу инклюзивной образовательной деятельности составляет создание преподавателями медицинского колледжа условий, в которых студенты с ограниченными возможностями здоровья по зрению имеют возможность выявлять и реализовывать свой интерес к познанию, делая его привычной и осознаваемой потребностью, необходимой для самоактуализации, саморазвития и самореализации. Кроме того, немаловажную роль в формировании профессиональных умений и навыков обучающихся занимают эффективные методы обучения, способствующие интерактивному взаимодействию всех участников образовательного процесса.

Использование метода «case-study» как технологии профессионально-ориентированного обучения студентов с нарушением зрения представляет собой сложный образовательный процесс, основными задачами которого являются: развитие профессиональных понятий и их применение в трудовой деятельности; определение уровня личностного адаптивного потенциала; формирование в процессе обучения студентов умений и навыков поведения в социальной среде. Данный метод включает в себя следующие этапы:

- ознакомление студентов с текстом кейса;
- анализ кейса (проблемный, причинно-следственный, прагматический, аксиологический, ситуационный, рекомендательный, программно-целевой);
- организация обсуждения кейса, дискуссии, презентации;
- оценивание участников дискуссии (объективность, систематичность, обоснованность, всесторонность и оптимальность в решении проблемы);
- подведение итогов дискуссии.

Инклюзивные практико-ориентированные технологии обучения студентов с нарушением зрения сочетают в себе варианты индивидуальной и групповой работы, решают учебно-познавательные, коммуникативно-развивающие, социально-ориентационные задачи. Данные технологии обучения включают:

- практические занятия по основным предметам, где проводится практическая апробация полученных знаний, формирование умений и навыков, не требующих обязательного визуального контроля (техника наложения повязок, временная остановка кровотечений, транспортная иммобилизация при переломах, элементы ухода за детьми младшего возраста и др.);

- технологические практические занятия, осуществляемые на базе центральной районной больницы, на которых студенты пальпаторно, на основе полученных знаний, формируют умения и навыки по одной из общепрофессиональных дисциплин («Анатомия и физиология человека с основами топографической анатомии», «Основы сестринского дела с инфекционной безопасностью», «Основы неврологии», «Основы хирургии с травматологией», «Основы терапии», «Основы педиатрии»);

- выездные мероприятия в СамГМУ и Самарский медицинский институт «Реавиз», включавшие традиционные уроки-экскурсии в анатомический музей, совместные научно-практические конференции и семинары;

- экскурсии в районную и областную библиотеки для слепых, с целью получения необходимой информации для дальнейшего профессионального самообразования и саморазвития.

Важным компонентом в реализации инклюзивной профессиональной деятельности студентов с ограниченными возможностями здоровья является участие в общественно-значимых мероприятиях, осуществление волонтерской деятельности, направленной на пропаганду здорового образа жизни, профилактику наркомании, инфекций, передающиеся половым путем и СПИДа среди подростков; участие в ежегодных региональных и российских конкурсах профессионального мастерства по отдельным видам массажа (I курс – классический массаж, II курс – сегментарный, III курс – нетрадиционный, детский и СПА-массаж); участие в разработке социальных проектов и программ по реабилитации, адаптации и интеграции инвалидов в общество, способствующих их «безбарьерному» взаимодействию с окружающей средой.

Одним из показателей эффективности инклюзивных технологий образовательного процесса в медицинском колледже является сформированность у студентов с ограниченными возможностями здоровья адаптивных способностей и умений в ходе профессиональной подготовки.

В ходе учебного процесса нами была реализована программа психолого-педагогического сопровождения, направленная на формирование социально-адаптивной личности студентов с нарушением зрения, включающая ряд психологических методов ее диагностики.

Для определения результативности используемых нами образовательных технологий было проведено анкетирование по многоуровневому личностному опроснику «Адаптивность» (МЛО-АМ) А.Г. Маклакова, С.В. Чермянина, где респондентам предстояло ответить на 165 вопросов анкеты, обработка результатов которой осуществлялась путем подсчета итоговой оценки шкалы «Личностный адаптивный потенциал» (ЛАП), включающей результаты суммирования баллов трех других: «Нервно-психическая устойчивость», «Коммуникативные способности», «Моральная нормативность».

Результаты констатирующего эксперимента показали, что нервно-психическая устойчивость студентов I курса составила 40, коммуникативные способности – 17; моральная нормативность – 13 баллов. Уровень адаптивных способностей был 70 баллов, который согласно ключу теста соответствовал 1 ступени и характеризовал низкий показатель респондентов. Первокурсники обладали признаками явных акцентуаций характера, низкой нервно-психической устойчивостью, конфликтностью. В процессе обучения студентов в колледже менялась их адаптация к среде, становилась удовлетворительной. Так, она составляла 44 балла, что соответствовало 3 ступеням. Однако студенты обладали невысокой эмоциональной устойчивостью, признаками различных акцентуаций, проявляемых при смене рода деятельности. Обучение таких студентов вызывало необходимость индивидуального подхода, постоянного наблюдения за ними и коррекционных мероприятий.

Формирующий эксперимент был направлен на становление готовности студентов с нарушением зрения к безопасному, адаптивному взаимодействию в окружающей среде, развитие коммуникативных и толерантных характеристик путем внедрения в образовательный процесс метода «case-study». Результаты проведенного исследования показали, что моральная нормативность студентов III курса составила 4 балла, что соответствовало 7 ступени и оценивалась как соблюдение общепринятых норм поведения; коммуникативные способности находились на высшем уровне – 1 балл (9 ступень) и нервно-психическая устойчивость – 1 балл (10 ступень). Личностный адаптивный потенциал студентов-инвалидов оценивался как высокий и составлял 6 баллов (9 ступень), что свидетельствовало о высоком уровне их мотивации, нервно-психической устойчивости, поведенческой регуляции и адекватности самооценки.

Наблюдения за работой студентов с нарушением зрения на аудиторных и внеаудиторных занятиях показало, что составление и решение практических задач из реальных ситуаций вызывало у них повышенный интерес. В зависимости от своих индивидуальных способностей, обучающиеся выбирали различные методы и технологии профессиональной подготовки, демонстрируя, тем самым, умения и навыки решения проблемы и общения с окружающими.

Таким образом, эффективное использование в инклюзивном образовательном процессе различных методов и технологий обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья, способствует формированию навыков профессиональной подготовки, что является необходимым условием их социально-трудовой адаптации.

Список использованной литературы:

1. Государственная программа РФ «Доступная среда» на 2011-2015 годы. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.zhit-vmeste.ru/>
2. Колыванова Л.А. Мотивация в формировании культуры безопасности жизнедеятельности студентов медицинского колледжа / Л.А. Колыванова// Известия Самарского научного центра РАН. – №2 (40) (6).– Самара: Изд-во Самарского научного центра РАН, 2011. – Том 13. – с.1326-1331.
3. Областная целевая программа «Обеспечение безбарьерной среды жизнедеятельности и социальной интеграции инвалидов в самарской области» на 2011-2014 годы [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://minzdrav.samregion.ru/documents/postanov>

ОБ ИНКЛЮЗИИ В ВЫСШЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В настоящее время «Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева – КАИ» реализует подготовку 64 специалистов из числа инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья по слуху. Для этого создана специальная структура Казанский учебно-исследовательский и методический центр по профессиональной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья по слуху (КУИМЦ). Политика университета в отношении студентов с нарушениями слуха заключается в предоставлении им возможности обучения по самым востребованным специальностям с обеспечением высокого качества обучения, в непрерывности и многоуровневости академической траектории-от базового высшего образования до магистратуры.

Обучение ведётся по программе бакалавриата по следующим направлениям: 210400 «Радиотехника», 210700 «Инфокоммуникационные технологии и системы связи», 150100 «Материаловедение и технологии материалов». Свою учебно-педагогическую работу профессорско-преподавательский состав ведёт в тесном сотрудничестве с Московским государственным техническим университетом им. Н.Э. Баумана, в котором накоплен большой опыт работы с такой категорией студентов.

Решение проблем доступности образовательных ресурсов для студентов с ограниченными возможностями здоровья требует принципиально новых подходов к построению всех компонентов учебного процесса и самой системы профессионального образования инвалидов, таких как:

1. Углубление уровня интеграции - от изолированных групп 1-го, 2-го и 3-го года обучения (базовое высшее образование) к интеграции на этапах бакалавриата и магистратуры;

2. Разработка в рамках Стандартов специальных образовательных программ для инвалидов, а также программ повышения квалификации и переподготовки преподавателей и персонала вузов;

3. Оборудование инфраструктуры безбарьерного образовательного пространства и создание специализированных лабораторий (программно-аппаратные комплексы образовательно-реабилитационного назначения, беспроводные точки доступа, сервер обеспечения доступа и т.д.)

4. Использование в учебном процессе новых, в том числе информационных технологий.

При модернизации существующих аудиторий необходимо, чтобы они отвечали требованиям:

- принципов коррекции, компенсации и замещения ограничений жизнедеятельности инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья;
- доступности информации, как одной из важнейших образовательно-реабилитационной услуг;

- использования современных коммуникационных и информационных технологий, в т. ч. беспроводных;

- применимости технологий дистанционного обучения. Индивидуальные программы, по которым обучаются наши студенты, разрабатываются с учётом их конкретных слухоречевых возможностей и знаний школьных предметов. Время обучения на год больше, чем у слышащих студентов. Руководство университета делает многое для обеспечения учебного процесса. Выделены прекрасные помещения, учебные классы и лаборатории оснащены всем необходимым. Физической культурой и спортом наши студенты занимаются в современном спортивном комплексе «Олимп». Все студенты размещены в бесплатном общежитии.

Очень важно, что на одного профессора по штату приходится всего 5 студентов (вместо 10-ти человек в слышащей аудитории). В учебных группах учится по 8 человек. Специфика работы с глухими ставит перед нами массу проблем. Большим недостатком является низкая школьная подготовка. Основной же проблемой является незнание русского устного и письменного языка, неумение читать книги из-за малого словарного запаса. Этот недостаток сказывается на слабом виртуальном мышлении и памяти. Подмена устной речи жестовой речью ведёт к ухудшению усвоения поступающей информации и к сложностям при работе над письменной речью. Из 64 студентов КУИМЦ у 12 студентов 3-я степень тугоухости (со СА слышит неплохо и хорошо владеет речью), у 13 студентов 4-я степень тугоухости (с СА слышат с трудом и постоянно недослышивают) и затруднённая речь, у 12 студентов глухота с остатками слуха (не слышат) и невнятная речь, 26 студентов глухие и немые. Мотивация к учебе у наших студентов колоссальная, кроме того, они отличаются высокой зрительной памятью, необходимой для хорошего инженера.

Для проведения занятий по восприятию фонем, слогов и слов, их различению и произношению создан **банк аудио-видео файлов**, включающий файлы неречевых (бытовых, природных и промышленных) звуков, файлы фонем и слогов, файлы слов, обозначающих предметы.

Банк аудио-видео файлов неречевых звуков включает изображение предмета или предметов, создающих звук, звучание неречевого звука, письменное пояснение файла, к примеру «стук в дверь», «звон бокалов», «телефонный звонок» и др. Воспроизведение файла происходит подряд три раза. Возможно пояснение дактилированием.

Банк аудио-видео файлов фонем букв и слогов включает изображение нижней части лица человека (артикуляция, мимика), произносящего букву или слог, само звучание буквы или слога, письменное изображение буквы, слога. Возможно дактилирование. Воспроизведение файла происходит три раза подряд.

Банк аудио-видео файлов слов, обозначающих предметы. Файл включает статическое изображение предмета или динамическое изображение (представители животного мира и др.), в верхней правой части файла. В верхней правой части виден сурдопереводчик, произносящий слово. Звучит само слово три раза подряд. Хорошо видны артикуляция и мимика говорящего. При 4-м звучании слова появляется письменное изображение слова. Сурдопереводчик при помощи жестовой речи поясняет значение слова. **Банк аудио-видео файлов слов, обозначающих предметы**, охватывает 80 тем.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИНКЛЮЗИИ В
ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ПРОЕКТ В СПЕЦИАЛЬНОМ (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОМ)
ОБРАЗОВАНИИ**

**PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL MAINTENANCE OF INCLUSION IN
HIGHER SCHOOLS: PROJECT IN SPECIAL (DEFECTOLOGICAL)
EDUCATION**

Работа студента в проектах, направленных на решение практических проблем, актуальных и общественно значимых - важная форма образовательной деятельности в высшей профессиональной школе. Необходимо подчеркнуть, что речь идет не о традиционных для многих направлений подготовки учебных проектах, где специалисты передают студентам уже существующие способы и техники работы, воспроизводящие существующую практику в различных сферах деятельности - образовании, здравоохранении, промышленности и пр. Образовательный проект направлен на решение социокультурных проблем, обладает характеристиками новизны по отношению к наличной практике, не имеет готовых исчерпывающих образцов действий и нуждается в создании новых способов работы.

Работа в проектах такого типа позволяет в максимальной степени ориентировать подготовку студента на овладение различными основными видами деятельности, обозначенными в госстандарте. Как уже сказано, работа над проектом - это не учебное задание преподавателя для группы студентов. Она предполагает участие преподавателей как специалистов в работе по решению практической проблемы, в которую включаются студенты и которая далеко выходит за рамки традиционной учебной и педагогической деятельности. Подобная деятельность отвечает признакам НИОКР и выступает как совместная в полном смысле этого слова. Отличаясь от специалистов по опыту, уровню профессионализма, по отсутствию готовых решений, студенты оказываются с ними в равных условиях и в той же мере включены в процесс поиска этих решений. Команда, участвующая в проекте, что называется, «на себе» выращивает новые способы работы, и это в равной степени относится как к профессионалам, так и к студентам. Решение социально значимой проблемы и становление специалиста, способного эту проблему решать, оказываются двумя сторонами единого процесса. Принципиально также, что всякое решение подобной проблемы имеет комплексный характер, требует участия профессионалов разного профиля и предполагает складывание новых типов кооперации разных сфер деятельности.

При этом в проектах для студентов необходимо разделить две составляющие. Первая - собственно образовательная, обеспечиваемая вхождением в проблему и участием в разработке инновационных подходов; вторая - учебная, которая предполагает освоение уже существующих, накопленных в культуре технологий и готовых знаний. При этом само содержание научных знаний, которые осваиваются в этом процессе, должно отвечать критериям практико-ориентированной науки [2]. Тем

самым работа в проекте соединяет воспроизводство существующих технологий и включение в создание новаций.

Образовательный проект создает уникальные условия для выращивания теоретического мышления и сознания [1] и одновременно для практического действия, отвечающего нравственным ценностям студента как личности. Отражая напрямую содержание профессиональной деятельности, подобная работа плодотворна, если находится на границе профессиональных и общих компетенций студента, в зоне его ближайшего развития. Высокая значимость образовательных проектов делает важной задачей поиск практических проблем и идей, на основе которых может разворачиваться подобная деятельность.

Интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья в социальную жизнь в целом и в образовательное пространство в частности – это сфера, изобилующая сложными и чрезвычайно важными проблемами, на решение которых всё в большей степени ориентируется сейчас российское общество. Инклюзивное обучение детей и молодежи с ограниченными возможностями здоровья в массовой общей и профессиональной школе становится одной из неотъемлемых черт сегодняшнего образовательного пространства в России. Идеологию этого движения определяют положения Саламанкской конференции, в соответствии с которой преодоление дискриминационных воззрений по отношению к лицам с особыми образовательными потребностями, создание атмосферы в сообществе, способствующей полноценному образованию и реализации возможностей каждого её члена, наиболее успешно происходит в условиях совместного обучения в «обычной» школе с инклюзивной ориентацией. Это тем более справедливо и необходимо в отношении высшей школы.

В соответствии с проектом нового закона резко увеличивается число вузов, где должна быть создана среда, обеспечивающая для лиц с ОВЗ равный доступ к высшему образованию. Требования и рекомендации к организации безбарьерной среды, необходимой при различных типах ограничения здоровья, продуманы и в целом вполне достижимы. Для своего выполнения данная программа требует определенных финансовых вложений, координации разных структур (например, взаимодействия учреждения образования, границы ответственности которого заканчиваются ближайшей прилегающей территорией, с дорожно-транспортной службой города), иногда – новых инженерных решений (учебные здания многих вузов расположены в исторических центрах города и представляют собой архитектурные памятники, реконструкция которых с целью приспособления для нужд лиц с ОВЗ требует отдельных согласований и не может быть осуществлена силами только самого вуза).

Более существенные усилия необходимы для реорганизации учебного процесса с целью его адаптации к особым образовательным потребностям. Не только образовательная программа, но и усвоение каждой учебной дисциплины нуждается в адаптации в соответствии с новыми требованиями. Даже когда речь идет о гуманитарных направлениях, в меньшей степени связанной с использованием лабораторного оборудования, программа учебной дисциплины, все учебно-методические материалы должны быть продублированы как минимум трижды: для студентов без ограничений здоровья, для лиц с нарушениями слуха, для лиц с

серьезными нарушениями зрения. Это касается как используемых в учебном процессе дистантных технологий обучения, так и аудиторных форм занятий. Как известно, транслируемое учебное содержание на лекционной форме занятия, использующем мультимедийное оборудование, распределено между аудиальным и визуальным каналами; как правило, полного дублирования информации при этом не происходит. В этой связи учесть особые потребности неслышащего студента и обеспечить полноценное восприятие лекции, участие в семинаре или дискуссии можно за счет участия сурдопереводчика и максимальной ориентации педагога в процессе занятия на визуальный канал (например, презентации или интерактивные доски). Напротив, присутствие студента с серьезными нарушениями зрения предполагает максимальное озвучивание, материала, предназначенного для зрительного восприятия, насколько это возможно в каждом конкретном случае. Если же в инклюзивной группе одновременно присутствуют студенты с нарушениями слуха и зрения, возникает необходимость полного дублирования информации для обоих сенсорных каналов, что, естественно, резко увеличивает сроки предъявления учебного материала. Подобное затруднение - лишь один пример задач, которые необходимо решить для обеспечения лицам с ОВЗ полноценного учения в вузе, и которые с необходимостью требуют поиска способов решения.

В этой связи инклюзию в высшей школе целесообразно рассматривать как возможный образовательный проект, который является весьма актуальным и перспективным для студентов разных направлений, и в первую очередь студентов-дефектологов и специальных психологов. Законопроект предполагает создание в высшей школе структур, непосредственно обеспечивающих для лиц с ОВЗ возможность обучаться совместно с остальными студентами. Специальный психолог - обязательная позиция среди тех, кто эту возможность должен обеспечивать.

Очевидно, что инновационный характер подобной программы интеграции, отсутствие достаточного опыта является серьезным вызовом для всех, кто будет включен в подобную работу. Специальный психолог должен участвовать в разработке для студента с ОВЗ индивидуальной образовательной траектории, учитывающей как его личные особенности, так и специфику учебных программ, содержания и технологий обучения по выбранному профилю подготовки. Он должен участвовать в комплексном медико-психолого-педагогическом сопровождении учебной деятельности студента с ОВЗ и его жизни в вузе. Роль специального психолога может включать позиции тьютера, консультанта, посредника, оказывающего помощь в адаптации в учебный процесс, налаживании взаимодействия с преподавателями, содействие вхождению в студенческий коллектив. Все компоненты психологического сопровождения – индивидуальные и групповые консультации (для самого студента с ОВЗ и тех, кто с ним взаимодействует), тренинги для формирования недостающих у него и у окружения умений и навыков, коррекционные занятия, проективная работа по созданию дидактико-методического обеспечения учебного процесса - оказываются востребованы и могут осваиваться студентом в процессе практической работы. Все необходимые виды деятельности – исследовательская, диагностическая, консультативная, коррекционно-педагогическая, просветительская - также легко находят свое место в рамках данного проекта. Так, предметом диагностики может быть специфика познавательного и личностного

развития, особенностей учебной деятельности студента с ОВЗ, определение сильных его сторон и ограничений. Просветительская - в информировании окружения, студентов и сотрудников вуза об этих возможностях и ограничениях, рекомендация наиболее эффективных способов взаимодействия, содействие формированию правильного отношения в студентам с ОВЗ. Участие в обеспечении инклюзии в высшей школе резко повышает требования к компетенциям специального психолога, связанными с владением специальными образовательными технологиями. Он должен содействовать повышению квалификации педагогов высшей школы для работы со студентами, имеющими разные типы ограничений здоровья. Наиболее перспективной представляется помощь дефектолога и специального психолога преподавателям вуза в разработке содержания и методов обучения, адекватных возможностям различных категорий студентов с ОВЗ. Необходима совместная корректировка учебных программ дисциплины, создание ЭОР, ориентированных на различные типы нарушений.

Образовательный проект, подобный описанному, по определению не может быть реализован в рамках профессионализма одного типа, психолого-педагогического, даже в наиболее расширительном его понимании, и с необходимостью является комплексным. Так, сопровождение интеграции лиц с ОВЗ требует дальнейшего уточнения нормативной базы инклюзии в высшей школе, что невозможно без профессионального участия специалистов юридического профиля. В проекте закона недостаточно прописаны некоторые нормативы обеспечения образовательного процесса для полноценного включения лиц с ОВЗ различного типа, например, отсутствуют нормативы допустимого числа лиц с нарушениями здоровья разного типа, обучающихся в инклюзивных академических группах. Очевидно, что подобные нормативы носят законодательный характер, однако их создание невозможно без проверенного практикой психолого-педагогического обоснования.

Список использованной литературы:

1. Артемьева, Т.В. Формирование понятийного мышления студентов в системе интеллектуально – развивающего обучения // Вестник Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета. – Казань: Издательство ТГГПУ.- 2009. - № 2-3 (17-18) - С. 73-77.
2. Курбанова, А.Т. Связь мышления и общения в контексте психологии как практикоориентированной науки. - Казанский педагогический журнал. – 2012. - № 5-6. - С. 97-103.

К ПРОБЛЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗАХ ЛИЦ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

THE PROBLEM OF INCLUSIVE STUDENTS TEACHING ENGLISH IN HIGHER SCHOOLS

В настоящее время процесс достижения образовательной инклюзии вызывает постоянный интерес ученых, преподавателей университетов, специалистов в области подготовки учителей.

Как известно, инклюзия означает полное включение учащихся с различными возможностями (т.е. имеющих специальные образовательные потребности, особенности развития или инвалидность) во все аспекты учебного процесса на равных условиях со всеми остальными. В мае 2012 года Россия ратифицировала Конвенцию ООН по правам инвалидов. По определению ООН, к инвалидам относятся лица с устойчивыми физическими, психическими, интеллектуальными или сенсорными нарушениями, мешающими их полному и эффективному участию в жизни общества наравне с другими. Законодательство РФ в области образования в соответствии с международными нормами предусматривает гарантии равных прав на образование для лиц с ограниченными возможностями и инвалидов. Включение инклюзивных учащихся в общую образовательную среду, которая учитывает его индивидуальные особенности и опирается на его сильные стороны – это постепенный детальный и очень бережный процесс. Цель учебного заведения – научить обучающихся существовать в обществе людей с разными способностями, а не просто добиться освоения материала. Что касается обучения в высшей школе, то, как показывает анализ инклюзивного образования в Великобритании, «специальные образовательные потребности могут осуществляться в вузах на базе общеобразовательной школы, но всегда имея в виду индивидуальные особенности».

Устойчивые тенденции в социальной политике Российской Федерации, становление новой целостно-смысловой характеристики профессионального образования показывают, что возникла необходимость глубоких изменений в организации и содержании инклюзивного образования в высшей школе.

Ресурсом повышения качества профессионального образования является обучение иностранным языкам. Рост межнациональных контактов, более тесное сотрудничество между странами в различных областях вызывают изменения в требованиях к уровню владения иностранным языком как средством международного обмена профессиональной информацией и опытом. Обучение иностранному языку студентов технических вузов обуславливается особенностями будущих профессий. Умение передать или воспринять устно или письменно иноязычную профессионально-ориентированную информацию предполагает формирование повышенного уровня иноязычной коммуникативной компетенции. Специалисты должны быть готовы использовать иностранный язык как средство профессионально-ориентированного общения. В методической науке, в частности, в области методики

преподавания языков, в последнее время большое внимание уделяется интеллекту обучающегося, определяемую интеллектуальную деятельность учащегося по овладению иностранным языком в целом и в особенности его лексическим аспектом. Считается, что нужно не обучать мышлению на иностранном языке, а дать учащимся такие знания, чтобы они поняли особенности знания слов, особенности их употребления в речи в разных значениях, чтобы они осознали, что значения слов не могут полностью совпадать в двух языках, поскольку значения слов имеют свои специфические черты в родном и иностранном языках.

На уровне лексического материала в значительной степени влияют коммуникативные и когнитивные способности учащихся, а успешное овладение лексического материала требует личностно-деятельностного подхода к обучению. При этом внедрение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в процессе иноязычного образования является на современном этапе приоритетным направлением. Применение ИКТ переводит обучение иностранным языкам на новый уровень, улучшает качество иноязычного образования (степень сформированности навыков и умений у обучающихся). Как уже говорилось, формирование лексической компетенции является одной из главных задач для достижения цели обучения иностранным языкам. Применения ИКТ способствует интенсификации приобретения лексических знаний: определять контекстуальное значение слова, сравнивать объем его значения в двух языках, определять специфически национальное в значении слова. Преимущества компьютерных средств очевидны. Это:

- создание условий для самостоятельной работы;
- индивидуализация обучения;
- интенсификация процесса обучения;
- обеспечение различных видов наглядности;
- возможность автоматизированного контроля;
- более объективная оценка знаний и умений;
- повышение мотивации обучения.

Все это способствует развитию языковых способностей человека. Но на способности влияют определенные качества и самой личности: воля, ответственность, целеустремленность, работоспособность. Одним из видов языковых способностей являются лексические способности. Б.В. Беляев дает следующую их компонентную структуру:

- хорошую словесную память;
- быстрое и точное различение слов;
- установление семантических различий между словами иностранного языка и родного;
- быстрое установление контекстного значения слова;
- самостоятельная догадка о смысле и значении нового иноязычного слова;
- запоминание различных слов при их восприятии на слух или зрительно;
- нахождение нужных иноязычных слов для выражения собственных мыслей.

Учащихся с разными возможностями следует обучать по индивидуализированным учебным программам, включая их в общеобразовательный процесс. Тем не менее ряд ученых высказывает мнение, что учащиеся с инвалидностью имеют более низкий уровень обучаемости, что они не способны

выполнить необходимые проверочные задания и часто требуют большего повторения и практики для закрепления знаний. Другие ученые, поддерживая индивидуализированное обучение, доказывают, что эффективное использование индивидуальных учебных программ способствует тому, что учащийся достигает поставленных перед ним специфических учебных целей. При обучении иностранным языкам развитие лексических способностей у учащихся с особенностями развития требуют особых способов и подходов. Это прежде всего, подход сфокусированный на учащихся с особыми образовательными потребностями, а не на профессиональные установки преподавателя, при этом инклюзия учащихся с особенностями развития способствует достижению высокого уровня социального взаимодействия со своими здоровыми сверстниками. В инклюзивной среде для учащихся с особенностями развития должны быть более насыщенные учебные программы, что приведет к совершенствованию навыков и повышению академических результатов.

Список использованной литературы:

1. Александров, К.В. Компьютерная программа для формирования лексической компетенции при изучении иностранного языка.// Иностранные языки в школе. – 2010. - №6
2. Беляев, Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1965.
3. Tim Loreman, Joanne Deppeler, David Harvey «Inclusive Education. A practical guide to supporting diversity in the classroom.»Routledge Falmer, London and New York, 2005.

ОСОБЕННОСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

FEATURES OF INCLUSIVE EDUCATION OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

Разработка Концепции развития инклюзивного образования вызвана необходимостью решения важных вопросов по обеспечению прав детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на качественное образование, что является неотъемлемой частью государственной политики и национальной стратегии защиты прав и интересов детей в Российской Федерации. Присоединившись к основным международным договорам в области прав человека (Декларации ООН о правах человека, Конвенции ООН о правах инвалидов, о правах ребенка) наша страна в целом, и все ее субъекты в частности, взяли на себя обязательства по соблюдению общечеловеческих прав, в том числе права на образование, детей с ОВЗ. Актуальность и своевременность этих действий очевидна, но при этом требуются существенные изменения во всех сферах общественной жизни, начиная с образовательной политики и заканчивая финансово-экономическим обеспечением данного процесса.

Инклюзивное обучение – закономерный этап развития системы образования в любой стране мира, процесс, в который вовлечены все высокоразвитые страны, в том числе и Россия. В основе практики инклюзивной формы обучения лежит идея принятия индивидуальности каждого отдельного учащегося и, следовательно, обучение должно быть организовано таким образом, чтобы удовлетворить особые потребности каждого ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Инклюзивное образование - непрерывный процесс развития образования, подразумевающий доступность образования (самосовершенствования, саморазвития) и признающий, что все дети - индивидуумы с различными потребностями в обучении. Инклюзивное образование старается разработать подход к образовательному процессу, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении. Если обучение и воспитание станут более эффективными в результате изменений, которые внедряет инклюзивное образование, тогда выиграют все дети (не только дети с особыми потребностями).

Основные ценности и убеждения, присущие инклюзивному образованию, следующие:

- Каждый имеет право на образование.
- Все дети могут учиться.
- Каждый может столкнуться с трудностями в обучении в определенных областях или в определенное время.
- Каждый нуждается в помощи в процессе обучения.
- Школа, учитель, семья и общество несут основную ответственность за содействие в обучении, и не только детей.
- Различия естественны, ценны и обогащают общество.

– Дискриминационное отношение и поведение должны подвергаться критике. Необходимо готовить детей к жизни в инклюзивном обществе, которому свойственна толерантность и которое принимает многообразие.

– Учителя не должны существовать сами по себе, они нуждаются в постоянной поддержке.

– Образование начинается с самого рождения. В раннем детстве образование особенно важно, но оно не заканчивается в зрелом возрасте - этот процесс длится всю жизнь.

Формы инклюзивного образования детей дошкольного возраста

Смешанная дошкольная группа – это группа, в которой одновременно воспитываются и обучаются нормально развивающиеся дети (две трети) и дети с отклонениями в развитии (не более одной трети). При этом всего в ней должно быть 12–15 человек, а педагогом смешанной группы обязательно должен являться учитель-дефектолог. В смешанных группах создаются специальные условия для ранней, полноценной социальной и образовательной интеграции значительного числа детей с нарушениями в развитии. Кроме того, в смешанных группах могут получить необходимую специальную педагогическую поддержку дети, не имеющие выраженных первичных отклонений в развитии, но испытывающие стойкие трудности в обучении в силу других причин.

Группы кратковременного пребывания создаются в целях оказания систематической медико-психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ, не обучающимся в специальных (коррекционных) дошкольных образовательных учреждениях: неслышащим, слабослышащим и позднооглохшим, незрячим, слабовидящим и поздноослепшим, с тяжелыми нарушениями речи, нарушением опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития, умственно отсталым и со сложной структурой дефекта. В группах кратковременного пребывания детей с отклонениями в развитии следует обеспечивать индивидуальными занятиями и занятиями в малой группе (по 2–3 ребенка). На занятиях обязательно должны присутствовать родители.

При учете разнообразия индивидуальных особенностей детей особенно остро встает проблема общения между детьми, «выстраивание» отношений внутри группы. Организация совместной жизнедеятельности детей в инклюзивной группе учитывает возможности и потребности в развитии всех детей группы и решает задачи социального взаимодействия детей на гуманистической основе.

Основное, что пронизывает всю жизнь инклюзивной группы – это позитивная атмосфера принятия и поддержки. При совместном воспитании с учетом индивидуальных особенностей дети получают опыт согласования своих интересов с интересами других.

Организация жизнедеятельности детей в инклюзивной группе опирается на решение следующих задач:

– создание общности детей и взрослых (вместе мы группа), основанной на уважении и интересе к личности каждого члена группы, к его индивидуальным особенностям;

– формирование умения устанавливать и поддерживать отношения с разными людьми (младшими, сверстниками, старшими, взрослыми);

- формирование умения поддерживать друг друга;
- развитие коммуникативных навыков и культуры общения, создание позитивного эмоционального настроя;
- активизация способности выбирать, планировать собственную деятельность, договариваться с другими о совместной деятельности, распределять роли и обязанности;
- развитие умений и навыков игровой, познавательной, исследовательской деятельности;
- формирование навыков саморегуляции и самообслуживания.

Содержание инклюзивного образования реализуется в разных формах:

- индивидуальные занятия со специалистами активные действия в специально организованной среде (свободная игра в групповом помещении, в специально оборудованных помещениях, прогулка)
- совместная деятельность и игра в микрогруппах с другими детьми
- прием пищи
- дневной сон
- фронтальные занятия
- детско-родительские группы
- праздники, конкурсы, экскурсии, походы выходного дня.

Эффективным условием реализации инклюзивного образовательного процесса является организация предметно-развивающей среды, стимулирующей развитие самостоятельности, инициативы и активности ребенка, обеспечивающей разным детям доступ к развитию своих возможностей.

С точки зрения Л.С. Выготского, дефект находится не на стороне ребенка, а на стороне социальных условий, которые не позволяют ребенку преодолеть препятствия на пути к реализации возможностей и использовать те ресурсы, которые у него имеются. Например, коляска, которая перемещается без препятствий, – это возможность для ребенка с ДЦП свободно передвигаться и осваивать окружающий мир, но не единственная – специально разработанные для детей с ДЦП методики, тренирующие двигательную активность, позволяют детям передвигаться самостоятельно. Поэтому организация образовательной среды под особые потребности ребенка решает проблему его дефицитов, предоставляет ему возможности для развития

Недостатками инклюзивного образования является психологическая неготовность общества к принятию человека с ограниченными возможностями здоровья, несовершенство системы социальной поддержки и обеспечения таких лиц и инвалидов. Инклюзивное образование развивает у дошкольников толерантность, терпимость, милосердие и взаимоуважение. Участники воспитательного процесса учатся видеть возможности, которыми обладают дети с ОВЗ, несмотря на имеющиеся у них нарушения. Однако инклюзивное образование в России пока носит экспериментальный характер и имеет ряд недостатков. Можно отметить отсутствие специальной подготовки педагогических работников ДОУ, незнание основ коррекционной педагогики специальной психологии, недостаточное материально-техническое оснащение учреждений.

Список использованной литературы:

1. Бурлова, Н.Б. Социальная защита детства / Н.Б. Бурлова // Справочник руководителя дошкольного учреждения. – 2012 № 10, с. 56-60.
2. Гулидов, П.В. Основные направления модернизации инфраструктуры дошкольных учреждений / П.В. Гулидов // Справочник руководителя дошкольного учреждения. – 2012 № 7, с. 42-45.
3. Назарова, Н.М. Специальная педагогика, // АСАДЕМА - М, 2000.
4. <http://obrazovanie.perspektiva-inva.ru/?465> по материалам международной конференции «Развитие инклюзивных школ в России», Д-р Джеймс Леско, ведущий специалист службы раннего образования для детей с особыми потребностями и без них (Делавэр, США), из доклада «Инклюзивные школьные сообщества: стратегии достижения успеха»./ М 19-20 2005г.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФИЛЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В РАМКАХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

STUDY OF PERSONALITY PROFILE OF STUDENTS WITH A HEARING DISORDER WITHIN INCLUSIVE EDUCATION

«Глухота была моим погоняем, кнутом, который гнал меня всю жизнь. Она отдаляла меня от людей, от шаблонного счастья, заставила меня сосредоточиться, отдаться своим навеянными наукой мыслям. Без нее я никогда бы не сделал и не закончил столько работ». Эти слова К.Э.Циолковского ярко иллюстрируют положение Л.С.Выготского о том, что «сами по себе слепота, глухота и т. п. частные дефекты не делают их носителя дефективным». По его мнению, решает судьбу личности не дефект сам по себе, а его социально-психологическая реализация.

Всестороннее развитие личности и интегрирование ее в активную трудовую жизнь является главным направлением Казанского учебно-исследовательского методического центра профессиональной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее по тексту Центр) при КНИТУ-КАИ им.А.Н. Туполева, где ведется обучение по трем специальностям: радиотехника, материаловедение и технологии материалов, инфокоммуникационные технологии и системы связи. Включение на четвертом курсе юношей и девушек с недостатками слуха в студенческую среду слышащих – это лишь первый шаг к их активной трудовой деятельности, социализации.

Как за период обучения сформировать у студентов уверенность в себе, организовать учебу и досуг так, чтобы речь стала нужной и интересной, привлечь внимание студентов к возможностям, обусловленным их собственными недостатками, повысить социальную активность? Эти и другие вопросы являются первостепенными для психолого-педагогического коллектива Центра.

Если рассматривать процесс обучения студентов с различными нарушениями слуха как компенсаторную реакцию, то нелишним было бы рассмотреть критерии, учитывающие своеобразие развития таких детей. Положения Л.С. Выготского, рассматривавшего потерю слуха, полную или частичную, как сложную структуру нарушения, Р.М. Боскис дополнила новыми критериями:

- степень потери слуха;
- время возникновения нарушения слуха;
- уровень развития речи.

В соответствии с названными критериями выделяют следующие группы детей с нарушениями слуха.

1. *Глухие (неслышащие)*. К ним относят детей со степенью потери слуха, которая лишает их возможности естественного восприятия речи и самостоятельного овладения ею.

Среди них выделяют:

А. Ранооглохших. Дети, родившиеся с нарушенным слухом либо потерявшие слух до начала речевого развития или на ранних его этапах. Обычно сохраняются остатки слуха, позволяющие воспринимать сильные резкие звуки.

Б. Позднооглохших. Дети, сохранившие в той или иной мере речь, потерявшие слух в том возрасте, когда она уже была сформирована. Главной задачей в работе с ними является закрепление уже имеющихся речевых навыков, предохранению речи от распада и обучению чтению с губ.

2. Слабослышающие (тугоухие). Дети, с частичной слуховой недостаточностью, затрудняющей речевое развитие, но с сохраненной способностью к самостоятельному накоплению речевого запаса при помощи остаточного слуха.

Безусловно, критерии, предложенные Р.М.Боскис, очень важны и учитываются педагогическим коллективом Центра. Также принимаются во внимание причины потери слуха, данные об остаточном слухе, уровень развития словесной речи, виды речи, которыми он владеет (жестовая, словесная, устная, письменная), состав семьи, а также условия воспитания и обучения ребенка (был ли он в специальном детском саду, школе, по какой программе учился). Все эти данные необходимы как для организации учебного процесса, так и для социализации обучающихся.

Своеобразие структуры психического развития глухого ребенка можно представить в следующем виде: первичный дефект – нарушение слуха, вторичное отклонение – нарушения в развитии речи или отставание в нем, отклонения третьего порядка – своеобразное развитие всех познавательных процессов – восприятия, памяти, воображения, мышления, отклонения четвертого порядка – нарушения в развитии личности.

В связи с тем, что в Центр абитуриенты поступают по результатам ЕГЭ или вступительных испытаний, то группы формируются в соответствии с тем, на какую специальность было подано заявление и сколько баллов было набрано. Поэтому в одной группе учатся студенты с разной степенью потери слуха и нарушением речи. Индивидуальный подход к каждому обучающему необходим. На первых порах помогает такой метод психологического исследования как тестирование и наблюдение.

Индивидуально-психологические особенности каждого студента исследуются нами по 16-факторной личностной методике Р.Кеттелла (по форме С, 105 вопросов). Опросник позволяет диагностировать черты личности, которые Р.Б.Кеттелл называл «конституционными факторами» и выявлять личностные проблемы, а также помогает найти коррекционные механизмы для решения этих проблем.

Основой теста Кеттелла служит «теория личностных черт». Согласно этой теории, личность описывается как состоящая из стабильных, устойчивых, взаимосвязанных элементов (свойств, черт), определяющих ее внутреннюю сущность и поведение. Различия в поведении людей объясняются различиями в выраженности личностных черт.

Для адекватного понимания вопросов тест был нами адаптирован. Форма С опросника Р.Кеттелла – сокращенный вариант, который является оптимальным в данной ситуации. В некоторых случаях для пояснения вопросов используется жестовая речь.

На сегодняшний день, исследуя первичные факторы личности (16 факторов), можно говорить о следующих особенностях студентов с нарушением слуха:

- низкий интеллект выявлен у 75% оптантов (ригидность мышления и излишняя конкретность);
- замкнутость обнаружена у 80% оптантов (необщительность, безучастность, излишняя строгость в оценке людей, скептическое настроение, скрытность, желание остаться в одиночестве, холодность к окружающим);
- жесткость – у 90% оптантов (черствость по отношению к окружающим);
- низкую работоспособность проявляют 60% оптантов (расслабленность, вялость, спокойствие, низкая мотивация, лень, невозмутимость);
- отсутствие развитого воображения – 85% оптантов (ограниченность, излишняя внимательность к мелочам);
- высокая подозрительность характерна для 80% оптантов (завистливость, ревность, эгоцентризм);
- высокая нормативность поведения характерна для 65% оптантов (тщательное соблюдение норм и правил поведения, настойчивость в достижении цели, обязательность и точность, ответственность, направленность на дело, дисциплинированность);
- высокая стрессоустойчивость выявлена у 70% оптантов (реалистичность, постоянство интересов).

В связи с выявленными личностными особенностями у студентов с нарушениями слуха, представляет интерес своеобразное решение проблемы компенсации, которое дается в рамках индивидуальной психологии, представителя психоаналитического направления А.Адлера.

Альфред Адлер основывается на том, что структура личности ребенка формируется в детстве, в возрасте до пяти лет. С его точки зрения, человек – самое биологически неприспособленное существо, поэтому у него изначально возникает ощущение малоценности, которое усиливается при наличии какого-либо сенсорного или физического дефекта.

В раннем возрасте возникает конфликт между прирожденным чувством общности и чувством неполноценности. Этот конфликт приводит в действие механизмы компенсации. Развитие чувства общности связано с близкими взрослыми, окружающими ребенка с детства, прежде всего с матерью. У детей, растущих рядом с холодными, отстраненными матерями, или, наоборот, проявляющих чрезмерную опеку, чувство общности не развивается.

Уровень развития чувства общности определяет систему представлений о себе и о мире, которая создается каждым человеком. Если чувство общности определяет стиль жизни, то два других врожденных чувства – неполноценности и стремления к превосходству – являются своеобразными носителями энергии, необходимой для развития личности. Альфред Адлер выделял четыре вида компенсации любого нарушения: *полная и неполная компенсация, сверхкомпенсация и мнимая* (уход в болезнь).

При неразвитом чувстве общности неполная компенсация обуславливает возникновение комплекса неполноценности, изменяет жизненный стиль ребенка, делая его тревожным, неуверенным в себе, завистливым, конформным и

напряженным. Невозможность преодолеть свои дефекты, особенно физические, часто ведет к *мнимой компенсации*, при которой ребенок (а позднее взрослый человек) начинает спекулировать своими недостатками, пытаясь вызвать сочувствие к себе и извлечь из этого привилегии. Такой вид компенсации порочен: он останавливает личностный рост, формирует неадекватную, завистливую, эгоистичную личность. В случае *сверхкомпенсации* стремление к самосовершенствованию у детей трансформируется в невротический комплекс власти, доминирования, господства. Такие личности используют свои знания и приобретенную силу для проявления власти над людьми, что приводит к отклонению от социально ценных норм поведения.

При развитом чувстве общности дети с *неполной компенсацией* меньше чувствуют свою ущербность, так как для них оказывается возможным компенсироваться за счет других людей, в основном сверстников, от которых они не чувствуют отгороженности. В случае *сверхкомпенсации* человек старается обратить свои знания и умения на пользу людям, его стремление к превосходству не превращается в агрессию, слабость оборачивается силой.

По мнению Альфреда Адлера, путь к компенсации – это развитое чувство общности, а иными словами, социализация людей. Наши студенты уже сделали первый шаг на дорогу, по которой идут активные, уверенные, успешные, сильные, проявляющие свои творческие возможности люди. Они повернулись к миру звуков, стремясь услышать и понять окружающий мир, а значит, и он будет меняться по отношению к ним.

Список использованной литературы:

1. Боскис, Р.М. Дифференциальный диагноз с сенсорной афазией // Глухие и слабослышащие дети. – М., 1963. – с. 215 – 246.
2. Выготский, Л.С. Основные проблемы Выготский Л. С. Основные проблемы дефектологии // Собр. соч.: В 6 т. — М., 1983. — Т. 5. — С. 42.

СИСТЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО - ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ, РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В УЧРЕЖДЕНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В настоящее время ситуация в культурно-досуговой деятельности характеризуется целым рядом негативных процессов, наметившихся в сфере духовной жизни – утратой духовно-нравственных ориентиров, отчуждением от культуры и искусства детей, молодежи и взрослых, существенным сокращением финансовой обеспеченности учреждений культуры, в том числе и деятельности современных учреждений дополнительного образования.

Основная задача культурно-досуговых учреждений, как социального института, заключается в развитии социальной активности и творческого потенциала личности, организации разнообразных форм досуга и отдыха, создании условий полной самореализации в сфере досуга.

Одной из актуальных проблем деятельности культурно-досуговых учреждений на пути решения данной задачи, является организация досуга детей и молодежи. Системность решения этой проблемы возможна путем внедрения в практику социально-педагогической деятельности учреждений дополнительного образования эффективных форм, методов, механизмов комплексного социально-педагогического сопровождения и помощи детям и молодежи, способствующим их позитивной социализации и адаптации к новой социальной роли. Ребенка нужно учить правильно использовать свое свободное время, так как интересная, насыщенная положительными эмоциями деятельность позволяет восстановить физические и духовные силы, способствует установлению атмосферы эмоционального благополучия.

Свободное время является одним из важных средств формирования личности молодого человека. Оно непосредственно влияет и на его производственно-трудовую сферу деятельности, ибо в условиях свободного времени наиболее благоприятно происходят рекреационно-восстановительные процессы, снимающие интенсивные физические и психические нагрузки. Использование свободного времени детьми и подростками является своеобразным индикатором их культуры, круга духовных потребностей и интересов конкретной личности молодого человека или социальной группы.

Являясь частью свободного времени, досуг привлекает детей и подростков его нерегламентированностью и добровольностью выбора его различных форм, демократичностью, эмоциональной окрашенностью, возможностью сочетать в не физическую и интеллектуальную деятельность, творческую и созерцательную, производственную и игровую. Для значительной части молодых людей социальные институты досуга являются ведущими сферами социально культурной интеграции и личностной самореализации. Однако все эти преимущества культурно-досуговой сферы деятельности пока еще не стали достоянием, привычным атрибутом образа жизни детей и подростков.

Практика детского и молодежного досуга показывает, что наиболее привлекательными формами для них являются музыка, танцы, компьютерные игры, ток-шоу, КВН, однако, не всегда учреждения дополнительного образования строят свою работу, исходя из интересов молодых людей. Надо не только знать сегодняшние культурные запросы молодых, предвидеть их изменение, но и уметь быстро реагировать на них, суметь предложить новые формы и виды досуговых занятий.

Системный подход к решению психолого-педагогической организации досуга детей в ДОУ предлагает целостное рассмотрение проявлений, интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер человека, их соотношения в занятиях по свободному выбору. Нужно учесть особое значение эмоциональной сферы во всех мероприятиях. Ведь эмоциональность опрашивает в соответствующие тона все досуговые занятия и все формы общения.

При построении данной системы были применены следующие принципы:

1. принцип комплексного и согласованного воздействия – он предполагает сотрудничество педагогов и социальных работников учреждения дополнительного образования с родителями и педагогами общеобразовательной школы;

2. принцип социальной адаптации – ребенок должен чувствовать и восприниматься как полноценный член социума;

3. принцип развития личностно-мотивационной сферы – предполагает формирование у ребенка личностных ресурсов, необходимых, чтобы противостоять негативным эмоциональным воздействиям, стрессам, конфликтам;

4. принцип многоаспектности подразумевает сочетание различных направлений целевой социально-педагогической деятельности;

5. принцип последовательности предусматривает, что цели и задачи должны быть - разделены на общие стратегические и частные (этапные), т.е. не могут быть реализованы одновременно или аврально, по типу разовой кампании;

- для обеспечения последовательности или «алгоритма» шагов в реализации системной работы по социально-педагогическому сопровождению в нее должен обязательно входить социально-психологический мониторинг.

Ребенок – это человек с огромным творческим потенциалом, он должен рассматриваться как эксперт, активно участвующий в реализации программ собственной социализации. Развитие его возможностей обеспечивается с помощью социально-педагогической поддержки, помогающей преодолеть специфические трудности ребенка, на пути к активной самореализации творчеству, благополучному эмоциональному состоянию в детском сообществе.

В основе:

1. Развитие возможностей, данных детям от рождения от рождения, определение творческого потенциала и его реализация.

2. Организация работы со всеми участниками социально-педагогического взаимодействия: с ребенком, его семьей, педагогами общего образования.

3. Взаимопомощь - широкое участие в работе добровольных помощников и добровольная взаимная поддержка.

Учитывая специфику социально-педагогической работы, можно говорить и о том, что здесь нами учитываются научно обоснованные и своевременно предпринятые действия, направленные на:

- предотвращение возможных физических, психологических или социокультурных обстоятельств у отдельного ребенка или несовершеннолетних, входящих в группу социального риска;

- сохранение, поддержание и защиту нормального уровня жизни и здоровья ребенка;

- содействие ребенку в достижении социально значимых целей и раскрытие его внутреннего потенциала.

Необходимо снять страх ребенка перед недоступной средой, раскрепощая его и высвобождая его духовные и физические силы, направляя их на развитие и проявление способностей и талантов

Все эти меры будут способствовать более успешной реализации системы психолого – педагогического, развитие детей и подростков в учреждение дополнительного образования.

Список использованной литературы:

1. Андреева, Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект пресс, 2012.
2. Баршай, В.М. Активные игры для детей: Учебное пособие. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2011.
3. Бахтин, А.И. Эффективность использования образовательного потенциала. - М.: Наука, 2013.

**РАЗВИТИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ КАК
«ДВИГАТЕЛЕЙ» ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЗА РУБЕЖОМ И В
РОССИИ**

**DEVELOPMENT OF SPECIAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS AS
«CATALYSTS» FOR INCLUSIVE EDUCATION ABROAD AND IN RUSSIA**

Образование — это право каждого человека, имеющее огромное значение и потенциал; это главное условие создания поистине справедливого общества, основанного на принципах свободы, демократии и устойчивого развития. Всеобщее и повсеместное обеспечение этого права является первоочередной задачей каждого государства и глобального сообщества в целом. Вместе с тем необходимо признать, что полностью доступное и действительно всеобщее образование является достоянием очень немногих стран.

Согласно статистическим данным на сегодняшний день в мире более 77 миллионов детей не посещают школу, 781 миллион взрослых не обладает навыками грамотности. Для России и стран СНГ проблема доступа к образованию не менее актуальна. В среднем в последние шесть лет начальную школу не посещали около 15% детей. В наиболее уязвимом положении находятся дети-инвалиды, 30% из которых не посещают школу. Лишены возможности обучаться многие дети из сельской местности, из отдаленных районов и городских трущоб. С трудностями в получении образования сталкиваются дети из семей коренных народов, ВИЧ-инфицированные дети, представители этнических, культурных и языковых меньшинств.

Современное общество не может считаться полноценным, если в отношении какой-либо группы людей существует дискриминация, тем не менее в современных условиях государство не способно обеспечить равноправное участие и равные возможности в получении качественного образования для социально незащищенного населения и людей с ограниченными возможностями [1].

Для того чтобы каждый ребенок независимо от индивидуальных особенностей мог посещать общеобразовательные учреждения, нет ни разработанного законодательства, ни налаженных программ, ни механизмов их реализации и контроля. В государственных, научных и общественных кругах до сих пор не существует единого и четкого представления о принципах и стратегии инклюзивного обучения, не подготовлены педагогические кадры, отвечающие требованиям социальной инклюзии. Серьезным препятствием на пути введения инклюзивного образования является неготовность общества принимать каждого своего члена таким, какой он есть, что в корне противоречит идеологии инклюзивного образования. Подлинная инклюзия - это равноправное и открытое участие всех людей в учебном процессе, исключающее любую дискриминацию, основанное на равном отношении ко всем людям, при этом создающее особые условия для детей, имеющих

специальные образовательные потребности. Только такое образование отвечает целям устойчивого развития и принципам «Образования для всех» [3].

На современном этапе очень много внимания уделяется пониманию самого термина «инклюзия».

По мнению профессора Ульфа Янсона «Инклюзия как принцип организации образования становится явлением социально-педагогического характера. Соответственно, инклюзия нацелена не на изменение или исправление отдельного ребенка, а на адаптацию учебной и социальной среды к возможностям данного ребенка» [2].

Новый несокращенный универсальный словарь Вебстера определяет инклюзию как «процесс, при котором что-либо включается, то есть вовлекается, охватывается, или входит в состав, как часть целого» [9].

Отделение раннего детства Совета по делам особенных детей (1993) определяет инклюзию как «...ценность, которая обеспечивает право всех детей вне зависимости от их способностей принимать активное участие в жизни общества в существующих в данный момент условиях» [5].

В представленных определениях нет ни слова о детях с ограниченными физическими возможностями, особой методике или новой формы образования. Согласно идеальным канонам, инклюзивное образование – не форма, а новое образование со своей философией, образование возможностей и свободного выбора. «Инклюзивное же образование выступает гуманистической альтернативой специальному образованию в специальных учреждениях и создаёт условия – и для духовно-нравственного развития, и для развития мыслительных способностей всех детей» [6].

На основе глубокого многоаспектного анализа историко-генетических и социокультурных основ становления и развития системы специального образования как института государства выделяются пять периодов в эволюции отношения общества и государства к лицам с ограниченными возможностями здоровья (лица с ОВЗ) и соотносящиеся с ними три этапа становления национальных систем специального образования, которые послужили как бы «двигателем» развития инклюзивного образования за рубежом и в России.

Первый период – период от агрессии и нетерпимости к осознанию необходимости заботиться о людях с отклонениями в развитии. Началом является первый прецедент государственной заботы об инвалидах – открытие в Баварии первого приюта для слепых в 1198 г. В России концом периода можно считать указы Петра I, повелевающие повсеместно открывать церковные приюты для убогих.

Второй период – переход от осознания необходимости призрения лиц с отклонениями в развитии к осознанию возможности обучения хотя бы части из них. Начальным моментом данного периода можно считать открытие в Париже специальных школ для глухонемых (1770 г.) и для слепых (1784 г.), т.е. переосмысление в Западной Европе гражданских прав людей с сенсорными нарушениями. В России открытие первых специальных школ (в Петербурге школ для глухих – 1806 г. и школ для слепых – 1807 г.) связано со знакомством императора Александра I с западным опытом и приглашение французского тифлопедагога Валентина Гаюна для работы в России.

Третий период – переход от осознания возможности обучения к осознанию целесообразности обучения трех категорий детей: с нарушением слуха, с нарушением зрения и умственно отсталых. Переломным моментом можно считать последнюю четверть XIX в. – время принятия в Западной Европе законов об обязательном всеобщем начальном Образовании и на их основе – законов об обучении глухих, слепых и умственно отсталых детей. Это было время организации специального образования для трех категорий детей. В России законодательное оформление системы специального образования для глухих, слепых и умственно отсталых детей приходится на 1926 – 1927 гг.

Четвертый период – переход от осознания необходимости обучения части детей с ОВЗ к пониманию необходимости обучения всех детей этой категории. В Западной Европе этот период длится от начала XX в. до конца 1970-х гг. Он характеризуется развитием законодательной базы специального образования, а также структурным

Совершенствованием национальных систем специального образования (в некоторых странах имеется до двадцати типов таких спецшкол). В России в 1950–1960-е гг. осуществляется дифференциация системы специального образования, ее структурное совершенствование, переход от трех к восьми типам спецшкол и пятнадцати типам спецшкольного обучения.

Пятый период– переход от изоляции к инклюзии. Интеграция инвалидов в общество в Западной Европе является ведущей тенденцией этого периода эволюции, базирующейся на их полном гражданском равноправии. Период характеризуется в западноевропейских странах перестройкой в 1980-1990-е гг. организационных основ специального образования, сокращением числа специальных школ и резким увеличением количества специальных классов в общеобразовательных школах, интеграцией детей-инвалидов в общеобразовательную среду, открытием классов для глубоко умственно отсталых детей.

Результаты научных исследований показывают, что «интеграция – это закономерный этап развития системы специального образования, связанный в любой стране мира, в том числе и в России, с переосмыслением обществом и государством своего отношения к инвалидам, с признанием их прав на предоставление равных с другими возможностей в разных областях жизни, включая образование» [4].

Вместе с тем, в России переход к указанному этапу развития специального образования, начавшийся на два десятилетия позже, чем в Европе, имеет свою специфику.

Современный этап развития инклюзивного образования наполнен массой противоречий и проблем и требует от нас профессионального открытого диалога, конструктивного спора, учёта отечественного опыта и согласованности позиций. В разрабатываемой Стратегии развития инклюзивного образования в Москве данный период определён как переходный [7].

Важное обстоятельство этого перехода – готовность школы меняться. Для развития инклюзивной практики образования нужны системные институциональные изменения, которые не происходят быстро. Но самые сложные из них – это изменения в профессиональном мышлении и сознании людей, начиная с психологии учителя,

заканчивая экономическими и финансовыми основаниями функционирования всей системы [8].

Список использованной литературы:

1. Ахметзянова, А. И. Анализ из современного состояния специальной (дефектологической) помощи детям с проблемами в развитии в Республике Татарстан//Коррекционная педагогика: теория и практика. Научно-методический журнал.- 2012. -№5 (53). – С.7-11.
2. Варгас-Барон, Э., Янсон У., Муфель Н. Раннее вмешательство, специальное образование и интеграция. - ЮНИСЕФ: Региональный офис для стран ЦВЕ и СНГ, 2009.
Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы: Материалы международной конференции. 19–20 июня 2008 года. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. — 215 с.
3. Нигматов, З. Г., Салимгареев, И. И. Технологию критического мышления – в инклюзивную систему образования // Образование и саморазвитие: научный педагогический и психологический журнал КФУ. - № 4(38). – С. 174-177
4. Сабельникова, С. И. Развитие инклюзивного образования // Справочник руководителя образовательного учреждения - 2009. - № 1.-С. 42-54
5. Шилов, В.С. Инклюзивное образование: российская специфика // Вестник Герценовского университета. - 2008. -№10(60).-С.44-45.
6. Webster's New Unabridged Universal Dictionary, 1994. <http://www.merriam-webster.com/>.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЗРИТЕЛЬНОЙ И РЕЧЕСЛУХОВОЙ ПАМЯТИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ

FEATURES OF DEVELOPMENT OF VISUAL AND SPEECH MEMORY OF MENTALLY RETARDED SCHOOL STUDENTS

Проблема развития, воспитания и обучения детей является одной из центральных психолого-педагогических проблем, особенно это касается детей с ограниченными возможностями здоровья. Умственная отсталость влечет за собой неравномерное изменение у ребенка различных сторон психической деятельности. Память создает, сохраняет и обогащает наши знания, умения, навыки, без чего не мыслимы ни успешное учение, ни плодотворная деятельность, она лежит в основе способностей человека и является условием учения, приобретения знаний, формирования умений и навыков.

Многие ученые, такие, как Л.С. Выготский, М.С. Певзнер, С.С. Корсаков, Г.Е. Сухарева, М.Г. Блюмина, С.Я. Рубинштейн работали в области исследования памяти умственно отсталых детей, в том числе Х.С. Замский. Его исследования показали, что умственно отсталые дети усваивают все новое очень медленно, лишь после многих повторений, быстро забывают воспринятое зрительно и на слух, а главное, не умеют во время воспользоваться приобретенными знаниями и умениями на практике.

Исследования памяти умственно отсталых детей было проведено Л.В. Занковым, который в своих исследованиях подтвердил, что зрительная и речеслуховая память динамична и изменчива. Она практически не развита у учащихся младших классов, но по мере обучения в специальном (коррекционном) образовательном учреждении VIII вида, в процессе обучения и систематических психокоррекционных занятий формируется более успешно к старшим классам. С.Д. Забрамная, М.И. Кононова указывали на необходимость коррекционной работы, включающей именно упражнения и занятия на развитие речеслуховой и зрительной памяти, что благоприятно сказывается на всей познавательной деятельности в целом.

Замедленность и непрочность процесса запоминания проявляются прежде всего в том, что программу четырех классов общеобразовательной школы умственно отсталые дети усваивают за 7-9 лет обучения. Н.В. Кузьмина в своих исследованиях отмечает, что обучение умственно отсталых детей в большей мере опирается на все процессы памяти, которые обеспечивают им приобретение новых сведений, дают возможность овладевать различными областями знаний. Память заключается в запечатлении, сохранении и последующим узнавании или воспроизведении того, что было у человека в прошлом опыте.

Процессы памяти умственно отсталых детей характеризуются многими особенностями. Объем запоминаемого учениками специальной школы материала существенно меньше, чем у их нормально развивающихся сверстников. У умственно отсталых учащихся младших классов он обычно равен 3 единицам, у нормально развивающихся 7 + - 2. Чем более абстрактным является подлежащий запоминанию

материал, тем меньшее его количество запоминают школьники. Так, ряды, составленные из хорошо знакомых слов, обозначающих предметы, ученики запоминают менее успешно, чем ряды картинок, изображающих отдельные объекты. В свою очередь ряды картинок детям запомнить труднее, чем ряды, объединяющие реальные предметы.

Точность и прочность запоминания учащимися и словесного и наглядного материала низкая. Воспроизводя его, они многое пропускают, переставляют местами элементы, составляющие единое целое, нарушая их логику, часто повторяются, привносят новые элементы, основываясь на различных, чаще всего случайных ассоциациях. При этом умственно отсталые дети, характеризующиеся преобладанием процессов возбуждения, обнаруживают особенно отчетливо выраженную склонность к привнесениям.

Учащиеся, которые относятся к числу заторможенных, запоминают меньший объем материала, но количество привнесений у них незначительно. Умственно отсталые учащиеся обычно пользуются произвольным запоминанием. Они запоминают то, что привлекает их внимание, кажется интересным. В текстах дети выделяют эмоционально насыщенные фрагменты. Воспринимая их, они радуются, огорчаются, всем своим видом, жестами, возгласами передавая отношение к происходящему. Именно эти части текста ученики наиболее хорошо запоминают даже в тех случаях, когда не они определяют основное содержание прослушанного.

В своих исследованиях В.Г. Петрова и И.В. Белякова отмечают, что продуктивность произвольного запоминания учащихся зависит от характера выполняемой ими работы. Если их деятельность носит активный характер, то результаты оказываются более высокими, чем при пассивном отношении к заданию. Вопреки повторным прослушиваниям текста они вновь и вновь допускают ошибки и неточности, отмечавшиеся в первой репродукции. Умственно отсталые ученики испытывают серьезные трудности при запоминании учебного материала. Однообразные, многократные повторения не оказывают существенного положительного влияния на результаты мнемической деятельности. Важно модифицировать повторения, устанавливая разнообразные связи между новым и уже известным детям материалом. Определенную помощь при запоминании может оказать смысловая группировка материала, мнемотехнические техники и приемы, а также соотнесение слов с соответствующими картинками или другим наглядным материалом.

Требование запомнить материал слабо изменяет мнемическую деятельность школьников. Умением организовать эту деятельность они не овладевают не только в младших классах, но и гораздо позднее.

Некоторые учащиеся младших классов, узнав о том, что им следует запомнить воспринятое, обнаруживают обеспокоенность и растерянность. Достигнутые ими результаты оказываются ниже, чем в условиях непреднамеренного запоминания. Умение самостоятельно пользоваться мнемическими приемами даже у учеников средних и старших классов совершенно недостаточно. В лучшем случае отдельные школьники делают попытки шепотом повторять материал за учителем. Результаты запоминания, при наличии задачи запомнить материал и при ее отсутствии, мало отличаются друг от друга.

Запоминание учебного материала в большей мере зависит от его структурного строения, от того, каким путем он был воспринят, а также от возраста школьников. Ученики успешнее запоминают стихотворение, чем прозаические тексты. Наличие ритма и рифмы облегчает протекание мнемического процесса. Для учащихся младших классов наиболее благоприятным для запоминания является прослушивание текста с голоса учителя. Это обусловлено трудностями процесса чтения, которым ученики еще не полностью овладели, а также привычкой ориентироваться на восприятие устной речи. Учащиеся старших классов легче запоминают материал в тех случаях, когда они самостоятельно читают его вслух.

Вероятно, одновременно осуществляемое зрительное и речеслуховое восприятие создает благоприятные условия для закрепления материала в памяти. К старшим годам обучения преобладающее большинство учеников уже овладевает техникой чтения и прочитывание небольшого текста не вызывает у них больших трудностей.

Причины замедленного и плохого усвоения новых знаний и умений кроются, прежде всего, в свойствах нервных процессов умственно отсталых детей. Слабость замыкательной функции коры головного мозга обуславливает малый объем и замедленный темп формирования новых условных связей, а также их прочность.

Физиологической основой подобной забывчивости является не угасание условных связей, как при обычном заболевании, а лишь временное внешнее торможение корковой деятельности (чаще всего это охранительное торможение). Из всех состояний «забывчивости» умственно отсталых детей следует сделать вывод о том, что всем учащимся коррекционной школы полезнее больше спать, чем заниматься. Необходим дифференцированный подход к организации режима труда и отдыха учащихся. Помимо перечисленных недостатков памяти умственно отсталых детей (замедленность запоминания, быстрота забывания, неточность воспроизведения, эпизодическая забывчивость), следует также отметить несовершенство их памяти, обусловленное плохой переработкой воспринимаемого материала.

Также обстоятельным и интересным было исследование памяти умственно отсталых детей, проведенное Л.В. Занковым. Он показал, что соотношение непосредственного запоминания у учащихся коррекционной школы динамично, изменчиво. Учащиеся младших классов еще не умеют пользоваться приемами опосредованного, то есть осмысленного запоминания и запоминают логически связанный материал не лучше, а хуже, чем отдельные слова и числа. По мере обучения в коррекционной школе, умственно отсталые дети овладевают адекватными приемами осмысленного запоминания, которое становится значительно лучше.

Исследования Л.В. Занкова имеет большое теоретическое значение, так как способствует преодолению неправильных представлений о существовании двух отдельных видов памяти как двух врожденных способностей, свойственных в разной степени разным детям.

Слабость мышления, мешающая умственно отсталым детям выделить существенное в подлежащем запоминанию материале, связать между собой отдельные его элементы и отбросить случайные, побочные ассоциации, резко понижает качество их памяти. Ряд исследователей, в том числе Л.В. Занков, Х.С.

Замский, Б.И. Пинский показали, что при воспроизведении рассказов ученики коррекционных школ повторяют отдельные слова, фразы из рассказов, но не могут изложить своими словами основной смысл или сюжет. Исследование, сохранившиеся у учеников коррекционных школ представления о предметах или явлениях, раньше ими воспринятых, обнаружило, что они быстро забывают их отличительные, своеобразные признаки, а потому уподобляют друг другу вовсе не сходные предметы, явления.

Плохое понимание воспринимаемого материала приводит к тому, что учащиеся коррекционной школы лучше запоминают внешние признаки предметов и явлений в их чисто случайных сочетаниях. Они с трудом запоминают внутренние логические связи и отношения, так как просто не вычленяют их. Также они плохо понимают и запоминают отвлеченные словесные объяснения. Именно поэтому так важно умело и одновременно сочетать при изучении нового материала предъявление наглядных пособий с отвлеченными словесными объяснениями. Запоминание впечатлений внешнего мира принимает иногда ярко выраженную патологическую форму и носит название эйдетической памяти. Дети с такой памятью, отвечая урок, как бы продолжают видеть перед своими глазами страницу учебника, однако не в состоянии передать ее содержание своими словами.

Характерной особенностью всех умственно отсталых детей является неумение целенаправленно заучивать и припоминать. Когда умственно отсталым детям читают вслух рассказ, они стремятся запомнить наизусть отдельные фразы, но не вникают в его содержание.

Отечественные психологи определили условия, способствующие лучшему запоминанию материала. Ими была показана зависимость материала от поставленной перед ребенком задачи, их собственной активности и предварительной инструкции. Также разработаны специальные мнемотехнические приемы, помогающие детям запоминать хронологическую последовательность событий.

Список использованной литературы:

1. Аслаева, Р.Г. Основы специальной педагогики и психологии: Учебное пособие. – М.: Социально – гуманитарные знания, 2007 – 224с.
2. Кузьмина, Н.В. Развитие познавательных процессов в онтогенезе. – 2 – е издание, СПб.: Питер, 1999, 37 с.
3. Основы специальной психологии / Под. ред. Л.В. Кузнецовой. – М., «Академия», 2005, 245 с.

Нигматуллина Л.А.
Россия, г. Казань,
Институт экономики, управления и права

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: НАСТОЯЩЕЕ И БУДУЩЕЕ. СПОРЫ ВОКРУГ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Инклюзивное образование. Что это? Дань моде или острая необходимость в современных условиях развития образования? Подобные вопросы интересуют не только педагогов, но обычных людей, среди которых много родителей.

Для того, чтобы понять о чем пойдет речь, предлагаем небольшую справку: **Инклюзивное образование** (фр. *inclusif*-включающий в себя, лат. *include*-закрываю, включаю) - процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями.

Инклюзивное образование старается разработать подход к преподаванию и обучению, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении. Если преподавание и обучение станут более эффективными в результате изменений, которые внедряет инклюзивное образование, тогда выиграют все дети (не только дети с особыми потребностями).

Исследователями Англии инклюзивное образование, согласно материалам Международной конференции «Инклюзивное образование: перспективы развития в России», **воспринимается следующим образом:**

Инклюзия является процессом увеличения степени участия каждого отдельного учащегося в академической и социальной жизни школы, а также процесс снижения степени изоляции учащихся во всех процессах, протекающих внутри школы.

Инклюзия призывает к реструктуризации культуры школы, ее правил и внутренних норм и практик, чтобы полностью принять все многообразие учеников, с их личными особенностями и потребностями.

Инклюзия непосредственно касается всех учеников школы, а не только особенно уязвимых категорий, таких как дети с ограниченными возможностями.

Инклюзия ориентирована на совершенствование школы не только для учеников, но и для учителей и ее работников.

Желание дать доступ к среде и процессу образования отдельным студентам может выявить проблемы, требующие более общего и концептуального подхода для их решения.

Каждый ребенок имеет право получать образование в школе рядом со своим домом

Многообразие и непохожесть детей друг на друга видится не проблемой, требующей решения, а важнейшим ресурсом, который можно использовать в образовательном процессе.

Инклюзия подразумевает наличие тесных, близких, основанных на дружбе отношений между школами и обществом, в котором эти школы существуют и действуют.

Таким образом, инклюзия – это процесс развития предельно доступного образования для каждого в доступных школах и образовательных учреждениях, формирование процессов обучения с постановкой адекватных целей всех учеников, процесс ликвидации различных барьеров для наибольшей поддержки каждого учащегося и максимального раскрытия его потенциала.

Что же волнует родителей, учителей, то есть всех участников образовательного процесса на начальном этапе внедрения инклюзивного образования: (по материалам Международной конференции «Инклюзивное образование: перспективы развития в России»)

Психологические проблемы учителей:

Идея инклюзивного образования действительно займет свое место в образовательном процессе только в том случае, если она овладеет умами учителей, станет составной частью их профессионального мышления. Требуются специальные усилия, чтобы это произошло. Опыт внедрения инклюзивного образования показывает, что учителя и другие специалисты не сразу начинают соответствовать тем профессиональным ролям, которые требуются для данной формы обучения. Они проходят несколько стадий: начиная с явного или латентного сопротивления, переходя к пассивному, а затем и к активному принятию происходящего. Специалисты испытывают страх: «Смогу ли я сделать это?» Они боятся не справиться и потерять работу, боятся ответственности, боятся рисковать. Страх и неуверенность также связаны с тем, что специалисты боятся, что не будут полностью контролировать происходящее, что им придется просить о помощи учеников, родителей или педагогов, тем самым, признав, что они не имеют ответов на абсолютно все вопросы. Советы, которые дают в таких случаях, просты: нужно делать свое дело, несмотря ни на что. Следует посмотреть в лицо своим страхам и продолжать работать, несмотря на них, тогда они станут меньше и отдалятся. «Выжившие» после проведения реформ рассказывают, что в течение нескольких недель они испытывали страх, а затем, как по волшебству, он проходил. Каждый человек помнит, что был испуган, но ни один не помнит, чего именно он боялся, однако страх прошел. Обычно на это уходит шесть недель – общая продолжительность выхода из любого кризиса. Слова "Не волнуйся. Не бойся" произносить бессмысленно. Включение – это перемена. Перемены пугают всех. Так устроен наш организм. Но в данном случае речь идет о правах человека, и идти навстречу переменам мы должны все равно. Понятно, что в такой кризисный период людям нужна поддержка. И все же урок, который был извлечен из первых опытов, таков: нужно посмотреть в лицо страху и отвести взгляд; назвать его по имени и идти дальше».

Проблемы, которые возникают у «обычных» детей и их родителей:

Родители детей, которые развиваются типичным образом, иногда высказывают опасение, что присутствие в классе детей, которые требуют особой поддержки, может задерживать развитие их собственного ребенка. Однако же, опыт показывает обратное. Успеваемость детей, которые развиваются типичным образом, не падает, а часто их оценки оказываются даже выше в условиях инклюзивного образования, чем в обычном классе массовой школы. Имеются свидетельства, согласно которым школы, наиболее успешно включающие и обучающие детей с ограниченными

возможностями, в то же время оказываются самыми лучшими для всех остальных детей. И наоборот: самые лучшие школы для всех детей являются лучшими и для детей с ограниченными возможностями. В отношении поведения, социального развития и успехов в учебе, особенно в разговорной речи, достижения детей, обучающихся в школе, придерживающейся инклюзивной формы образования, значительно выше. А отношение сверстников к нетипичным детям напрямую зависит от наличия твердой позиции взрослых и климата в классе в целом. Наблюдения американских специалистов показывают, что те, кто, до школы посещал детские сады вместе с детьми с ограниченными возможностями, относились к ним спокойнее и с большим пониманием, чем даже учителя, впервые начавшие работать с ними.

В интернете проведен опрос. На вопрос: «Нужно ли инклюзивное образование?»

Да, нужно - ответили 64, 29%

Нет, не вижу смысла- 14, 29%

Затрудняюсь ответить-14%

Я не знаю, что это такое-7,14%

Мне все равно-0%

Равнодушных, как показывает опрос, не оказалось.

А вот, какие комментарии оставили люди, пожелавшие остаться «инкогнито»

-«То, что на западе уже давно существует инклюзив, совершенно не применительно к России по причине отсутствия условий, финансирования и разности менталитета».

-«Хотелось бы сохранить нейтралитет в этой теме, но думаю, не получится.

Создание инклюзивного образования- это один из шагов к принятию инвалидов в обществе, признания тех трудностей, с которыми они сталкиваются. Многие дети, которые обучаются дома, могли бы посещать школу, и думаю, хотели бы».

-«Может быть, при введении инклюзива у наших детей появится больше возможностей?»

- «Работаю третий год в инклюзивном дет.саду... Инклюзия- это здорово!!! НО! Только в теории и отчетах! А на практике - эта система не работает!!! Педагоги не готовы, не умеют и не хотят индивидуально «подходить» к особенностям детей...»

Вопрос о необходимости инклюзивного образования наиболее актуальный сегодня, волнующий педагогов, родителей и всех людей, равнодушных к этой проблеме. Внедрение инклюзивного образования, безусловно, сопряжено со многими трудностями, касающимися и финансовой части, и с особенностями менталитета России.

Одно, можно утверждать, что инклюзия - это здорово, и за инклюзивным образованием будущее.

**КОРРЕКЦИЯ РЕЧИ И ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ЧЕЛОВЕКА
С ПРИМЕНЕНИЕМ МЕТОДА БИОЛОГИЧЕСКИ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ ПО
МАКСИМАЛЬНОЙ ДЫХАТЕЛЬНОЙ АРИТМИИ СЕРДЦА**

**CORRECTION OF SPEECH AND HUMAN FUNCTIONAL STATE USING
BIOFEEDBACK FOR MAXIMUM RESPIRATORY CARDIAC ARRHYTHMIA**

На современном этапе реформирования системы коррекционной помощи детям с особыми возможностями здоровья актуальной становится проблема разработки и использования инновационных форм и методов оказания своевременной помощи данной категории детей. Одной из наиболее актуальных и значимых на данный момент форм является Лекотека. Лекотека - это служба ранней помощи ребенку [2]. Преимущества Лекотеки в том, что она направлена на активизацию игровой и познавательной деятельности ребенка, на развитие его двигательных навыков и навыков взаимодействия [3]. Играя, дети учатся познавать окружающий мир и общаться. Наблюдая за другими детьми и взрослыми, ребенок легче усваивает навыки социализации, они становятся более самостоятельными, независимыми и легче адаптируются к новым условиям [4].

И так как в настоящее время информационно-компьютерные технологии стали активно применяться в образовательном процессе, создается множество простых и сложных компьютерных программ для различных областей познания. Новые информационные технологии стали перспективным средством коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими нарушения речи [1]. Повсеместная компьютеризация открывает новые, ещё не исследованные варианты обучения. Особый подход к использованию компьютерных средств обучения в специальном образовании был применён при разработке технологии биологически обратной связи (БОС). Данная технология сочетает в себе лечебно-оздоровительное и коррекционное воздействие на ребёнка.

На сегодняшний день БОС завоевал широкую популярность в качестве инновационного метода восстановительной медицины, который помогает организму работать правильно и полноценно, восстановить его утраченные и укрепить существующие функции. Метод биологической обратной связи (БОС) - это передача человеку дополнительной, не предусмотренной природой информации о состоянии его органов и систем в доступной и наглядной форме. На основе этой информации человек способен включать механизмы саморегуляции и целенаправленно использовать огромные функциональные возможности организма с целью совершенствования своих функций в норме (тем самым сохраняя и укрепляя свое здоровье) и коррекции деятельности нарушенных функций при патологии.

Одной из задач коррекции речи с помощью метода биологической обратной связи (БОС) является формирование нового типа дыхания, с хорошим длинным выдохом, с чётко выраженной максимальной величиной дыхательной аритмии сердца (ДАС). Так как для формирования свободной плавной интонированной речи «рабочим» становится только выдох, работа с учащимися начинается с обретения устойчивого навыка диафрагмально-релаксационного типа дыхания.

Логотерапевтический комплекс БОС предназначен для профилактики и коррекции нарушений голоса и речи, совершенствования функции речи у взрослых и детей, обучения технике чтения, предупреждения последствий стрессовых реакций, предупреждения заболеваний, связанных с высокими речевыми и психо-эмоциональными нагрузками, оздоровления организма и повышения адаптационных возможностей.

Данная технология может применяться при заикании, алалии, афазии, дисграфии и дислексии, дислалии, дизартрии, ринолалии, расстройстве фонации на почве парезов и параличей гортани, функциональных дисфониях, нарушениях темпа речи, так называемой речевой тревоге, расстройствах речи у детей с нарушением слуха и зрения.

Относительными противопоказаниями использования БОС являются возраст детей младше 5 лет, повышенная судорожная готовность головного мозга, выраженное органическое поражение головного мозга, сопутствующие соматические заболевания в фазе обострения, острые инфекционные заболевания, тяжелые нарушения ритма и проводимости сердца, грубые нарушения волевой сферы, интеллекта, тяжелые формы психических расстройств, наличие диафрагмальной грыжи.

Система включает в себя компьютерный комплекс с программным обеспечением, преобразователь биоэлектрических сигналов, тренажер дыхания, комплект многоцветных датчиков частоты сердечных сокращений, микрофон, лечебно-коррекционно-оздоровительные методические рекомендации.

Работа с программой проводится при непрерывном контроле процесса дыхания и сердечной деятельности. Ребёнок осваивает основной компонент речи – диафрагмально-релаксационный тип дыхания и удлинённый выдох. Речевой материал произносится на выдохе, на снижении частоты сердечных сокращений. Используя диафрагмально-релаксационный тип дыхания, ребёнок поэтапно отрабатывает произношение звуков, слогов, слов, и целых фраз постепенно переходя к свободной, плавной, интонированной речи. Компьютерный тренажер помогает выработать ребёнку правильный навык речи, избавиться от её нарушений, а также снизить риск возникновения заболеваний, связанных с высокими психо-эмоциональными нагрузками во время речи. Затем новый, совершенный навык речи используется человеком в повседневной жизни.

Лечение по методу БОС проводится в виде специальных тренировок. В ходе сеанса приборы и компьютерные комплексы БОС регистрируют у пациента физиологические показатели (параметры) работы какой-либо функциональной системы организма или органа и отображают полученную информацию в доступной форме, например, в виде зрительных и слуховых сигналов обратной связи.

Коррекция речи осуществляется в два этапа. На первом этапе у пациента формируется диафрагмально-релаксационный тип дыхания по методу БОС с максимальной ДАС (новый дыхательный стереотип). На втором этапе в фазе равномерного выдоха под контролем максимальной ДАС и физиологической длительности выдоха пациента обучают новым навыкам голосообразования, артикуляции, речи и поведения, формируя новый речевой и поведенческий стереотип и новое функциональное состояние организма в целом.

Данный метод позволяет, во-первых, отказаться от присущего патологического стереотипа дыхания, речи и поведения, что сделать традиционными методами крайне сложно, так как для исключения нежелательных проявлений необходим постоянный контроль над физиологическими показателями пациента.

Во-вторых, сформировать новый стереотип дыхания, речи и поведения, который соответствует индивидуальной норме или максимально приближен к ней.

Таким образом, приборы и компьютерные тренажеры БОС позволяют пациенту не только «видеть и слышать» как функционирует его организм, но и, используя специальные методические приемы, самостоятельно, волевыми усилиями, корректировать работу функциональных систем собственного организма, развивать навыки самоконтроля и саморегуляции с помощью скрытых физиологических резервов. При этом необходимо подчеркнуть, что речь идет о приобретении навыков самоконтроля, при котором пациент обучается тому, как помогать себе самостоятельно. Для детей с системным недоразвитием речи это особенно актуально, так как постановка правильного дыхания значительно облегчает работу по развитию речи.

Использование технологии БОС в коррекционно-развивающей работе с детьми можно использовать в структуре комплексного занятия в условиях Лекотеки, а также как индивидуальное занятие по формированию правильного дыхания. Весь курс коррекции разделен на 5 этапов:

- 1 этап – диагностический (2-3 занятия).
- 2 этап – подготовительный (7-9 занятий).
- 3 этап – работа над основными компонентами речи (8-10 занятий).
- 4 этап – формирование навыков слитной плавной речи (12 занятий).
- 5 этап – заключительный (5-6 занятий).

Продолжительность основного курса коррекции речи и функционального состояния составляет 35-40 занятий. В случае необходимости рекомендуется дополнительный поддерживающий курс, который проводится в течение года дробно по 3-5 занятий с интервалами 3-6 месяцев.

Резюмируя вышеизложенное, мы считаем, что наиболее эффективной формой использования технологии БОС является Лекотека, так как все задания Лекотеки построены в виде игры [5]. В этом и заключается вся суть использования метода БОС в условиях Лекотеки. Дети, увлеченные процессом, выполняя упражнения по технологии БОС, воспринимают ее как игру, тем самым не только укрепляют свой организм, но и получают от этого удовольствие как от обычной игры.

Список использованной литературы:

1. Артемьева, Т.В. Диагностика и коррекция развития младшего школьника. Казань, Издательство «Отечество», 2013. – 150 с.
2. Ахметзянова, А.И. Формирование жизненной компетенции у детей с сочетанными нарушениями в условиях Лекотеки. Теория и практика общественного развития. - ООО Издательский дом «Хорс»: С. 76-78.
3. Ахметзянова, А.И., Твардовская, А.А. Организация и содержание коррекционной работы с детьми в Лекотеке. – М.: «Школьная пресса», 2013. – 17 с.
4. Нигматуллина, И.А. Инклюзивное образование: проблемы и перспективы его развития в РТ / Инклюзивное образование на современном этапе становления школы инновационного типа: Материалы Всеукраинской научно-практической конференции (с участием зарубежных ученых).- Симферополь. - 2011.- С. 230-234.
5. Нигматуллина, И.А., Болтакова, Н.И. Инновационные направления реформирования профессиональной подготовки учителей-логопедов на основе внедрения модели обучения в течение всей жизни в едином образовательном пространстве // Европейский журнал социальных наук. – Рига-Москва: АНО «Международный исследовательский институт, 2012.№5(21). – С. 55-62.

**ПРЕДМЕТНО - РАЗВИВАЮЩАЯ СРЕДА В ИНКЛЮЗИВНОЙ ГРУППЕ
ДЕТСКОГО САДА**

**SUBJECT-EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN AN INCLUSIVE GROUP OF
KINDERGARTEN**

Для реализации инклюзивной практики в детском саду нужны педагоги и специалисты, знающие теорию обучения и воспитания детей, владеющие разнообразными инновационными методами, которые удовлетворили бы потребности особенных детей. Они должны любить детей, разговаривать с ними позитивно, давая им возможность выявлять их уникальные способности, изучая и их возможности развития, при этом искать и находить достижения каждого ребенка, выпукло показывать успехи каждого и хвалить их за усердие.

Педагоги могут и должны способствовать развитию самооценки детей, составлять индивидуальные планы развития детей, исходя из их возможностей. На первое место выходить и взаимодействие с родителями, позитивное отношение к ребенку и родителям основа успеха в инклюзивном образовании.

Учитывая разнообразие индивидуальных особенностей необходимо внутри группы создать на гуманистической основе совместную жизнь детей.

В соответствии с ФГТ большое внимание уделяется в образовательной программе самостоятельной деятельности детей. Среда организуется в группах с учетом возрастных особенностей и интересов детей, с целью создания таких условий, чтобы у них были оптимальные возможности быть активными, желание сотрудничать товарищами и взрослыми.

Деятельность детей в инклюзивной группе может быть разрешена при решении нижеследующих задач:

- создается группа общности детей и взрослых. Она может быть основана при интересе к индивидуальности к каждому ребенку и его родителям;
- формируется умения поддерживать дружеские отношения со сверстниками, старшими, взрослыми и младшими;
- развивается коммуникативные навыки и культура общения, создается положительный эмоциональный настрой;
- активизируются возможности и способности составлять план собственных действий, навыки совместной деятельности и познавательная деятельность.

Ребенок в течение дня находится в группе и на него оказывает влияние пространство, которое его окружает, поэтому создание предметно-развивающей среды в инклюзивных группах становится важной задачей.

Каковы требования к созданию предметно-развивающей среды? Конечно, необходимо учитывать требования, представленные концепцией предметно-развивающей среды. Но очень важна роль принципов создания предметно-развивающей среды.

Первый принцип – принцип полифункциональности среды - создание условий для игровой деятельности, чтобы дети сами смогли самостоятельно ставить задачи и активно их решать.

Второй принцип – создание комфортной и эстетичной среды, дети должны радоваться от всего увиденного и чувствовать стабильность компонентов среды, новые впечатления должны обогатить их мир новыми красками.

Третьему принципу- принципу учета особенностей развития каждого ребенка отводится особая роль. Это и психофизическое развитие каждого ребенка, его интересы, возможности и саморазвитие.

Развитие коммуникативных возможностей – четвертый принцип. Создавая непринужденные условия для неформального общения с товарищами педагогами, дети получают свободу действий, развивают коммуникативные способности. Должна быть вариативность развивающей среды группы, чтобы у каждого ребенка в соответствии с его интересами и возможностями был выбор и возможность реализовать свою инициативу (выбор игрушек, материалов, видов деятельности). Среда должна постоянно обновляться, быть изменчивой вслед за изменением интересов и образовательных потребностей детей. В групповой комнате деятельности можно выделить сектор ознакомления с окружающим миром, сектор общения и эмоционального развития, сектор развития мобильности, ориентировки в пространстве.

Таким образом, предметно-развивающая среда должна обеспечивать максимальную реализацию образовательного потенциала пространства группы, содержать материалы, оборудование и инвентарь для развития детей дошкольного возраста, охраны и укрепления их здоровья. Создавая предметно-развивающую среду дошкольное учреждение должно ориентироваться на ту примерную программу, которая для них является основной. Предметно-развивающая среда должна обеспечивать: реализацию различных образовательных программ, используемых в образовательном процессе ДООУ, учитывать национально-культурные, климатические условия, в которых осуществляется образовательный процесс. Важное место в структуре требований Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования занимают требования к условиям реализации Программы в дошкольном учреждении, обеспечивающие социальную ситуацию развития личности каждого ребёнка. Совершенствование педагогического процесса и повышение развивающего эффекта образовательной работы с детьми посредством организации предметно – развивающей среды, даст возможность на развитие творческой активности и реализовать себя. Предметно-развивающая среда не только создает благоприятные условия для жизнедеятельности ребенка, она служит также непосредственным организатором деятельности детей и влияет на воспитательный процесс.

Создавая предметно-развивающую среду, важно учитывать особенности детей, посещающих каждую конкретную группу: возраст дошкольников, уровень их развития, склонности, способности, интересы, гендерный состав, личностные особенности. Личностные особенности и педагогические установки педагогов являются определяющим фактором для инклюзивных групп и основным условием для развития и саморазвития ребенка дошкольного возраста.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА С УЧАСТИЕМ ДЕТЕЙ С ОВЗ

MODERN APPROACHES TO ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL PROCESS WITH PARTICIPATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES

Основной чертой современного специального образования является направленность на укрепление здоровья, социальную адаптацию и интеграцию детей в общество. Обеспечение и реализация права на образование детей с ограниченными возможностями здоровья рассматривается как одна из важнейших задач государственной политики не только в области образования, но и в области социально-экономического развития.

Актуальность проблемы организации образовательного пространства, способствующего целостному развитию всех его участников, обусловлена увеличением в последние годы количества детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, и развитием интеграционных тенденций в системе образования. Большую часть детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата составляют дети с церебральными параличами (89%).

Основной целью воспитательной и педагогической работы при нарушениях опорно-двигательного аппарата является оказание детям медицинской, психологической, педагогической, логопедической и социальной помощи, обеспечение максимально полной и социальной адаптации, общего и профессионального обучения. Очень важно развитие позитивного отношения к жизни, обществу, семье, обучению и труду. Эффективность лечебно-педагогических мероприятий определяется своевременностью, взаимосвязностью, преемственностью в работе различных звеньев. Лечебно-педагогическая работа должна носить комплексный характер. Важное условие комплексного воздействия – согласованность действий специалистов различного профиля.

Основные принципы коррекционно-педагогической работы с детьми, страдающими церебральным параличом:

Комплексный характер коррекционно-педагогической работы. Это означает постоянный учет взаимовлияния двигательных, речевых и психических нарушений в динамике продолжающегося развития ребенка. Вследствие этого необходима совместная стимуляция (развитие) всех сторон психики, речи и моторики, а также предупреждение и коррекция их нарушений.

Наблюдение за ребенком в динамике продолжающегося психоречевого развития.

Тесное взаимодействие с родителями и всем окружением ребенка.

В силу огромной роли семьи, ближайшего окружения в процессе становления личности ребенка необходима такая организация среды (быта, досуга, воспитания), которая могла бы максимальным образом стимулировать это развитие.

Условно всю работу психолого-педагогических служб можно разделить на четыре блока: 1) работа с ребенком; 2) работа с семьей ребенка; 3) совместная работа

со всей семьей одновременно; 4) работа с социальным окружением ребенка (школа, друзья, одноклассники и т.д.).

Воспитательно-педагогическая работа реализуется в несколько этапов. Каждый этап имеет свои направления в работе. Среди основных этапов следует выделить:

- развитие игровой деятельности;
- развитие речевого общения с окружающими (со сверстниками и взрослыми).

Увеличение пассивного и активного словарного запаса, формирование связной речи. Развитие и коррекция нарушений лексического, грамматического и фонетического строя речи;

- расширение запаса знаний и представлений об окружающем;
- развитие сенсорных функций. Формирование пространственных и временных представлений, коррекция их нарушений. Развитие кинестетического восприятия и стереогноза;

- развитие внимания, памяти, мышления (наглядно-образного и элементов абстрактно-логического);

- формирование математических представлений;
- подготовка руки к овладению письмом;
- воспитание навыков самообслуживания и гигиены.

В практическом осуществлении учебно-воспитательной работы с детьми с нарушением опорно-двигательного аппарата коррекционное развитие как специально организуемый и направляемый процесс неразличим и не может существовать вне коррекционного обучения и воспитания.

В ходе коррекционного развития накапливаются и изменяются состояние и свойства личности по мере того, как происходит усвоение ею социального опыта. В ходе коррекционной работы развиваются умственная, физическая, нравственная саморегуляция, способности организовывать и регулировать свою деятельность, навыки социально – трудовой ориентировки.

Коррекция развития не сводится только к усвоению знаний и навыков. В процессе специального обучения перестраиваются психические и физические функции, формируются механизмы компенсации дефекта, им придаётся новый характер.

В ходе коррекционного развития накапливаются и изменяются состояние и свойства личности по мере того, как происходит усвоение ею социального опыта. В ходе коррекционной работы развиваются умственная, физическая, нравственная саморегуляция, способности организовывать и регулировать свою деятельность, навыки социально-трудовой ориентировки [3: 31].

Основная задача работы с детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата – выработка и совершенствование трудовых навыков, воспитания необходимых установок поведения, личностных качеств. Разнообразие видов труда обеспечивает разностороннюю и активную работу всех анализаторов.

Большое значение в определении трудовых возможностей физически отсталого ребенка и профиля доступного ему вида труда имеет его физическое развитие, развитие его общей и ручной моторики. Правильно организованное трудовое обучение благоприятно влияет на физическое развитие глубоко отсталых детей, содействуя коррекции их двигательных недостатков [5: 33].

Конкретные методические пути использования процесса обучения и воспитания могут быть весьма разнообразными. Они зависят от объективного содержания учебного материала, от большей или меньшей возможности

использования практических работ в учебном процессе и способов сочетания практических и словесных средств обучения. Конкретные методы обучения и воспитания работы избираются с учётом особенностей интеллектуальной и эмоционально – волевой и двигательной сферы учащихся на том или ином этапе.

Вместе с разнообразием конкретных методических путей существуют психолого-педагогические принципы:

– введение в содержание обучения разделов, которые предусматривают восполнение пробелов предшествующего развития, формирование готовности к восприятию наиболее сложного программного материала;

– использование методов и приёмов обучения и воспитания с ориентацией на «зону ближайшего развития» ребёнка, создание оптимальных условий для реализации его потенциальных возможностей;

– коррекционная направленность учебно–воспитательного процесса, обеспечивающего решение задач общего развития, воспитания, преодоление индивидуальных недостатков развития;

– определение оптимального содержания учебного материала и его отбор в соответствии с поставленными задачами.

Таким образом, на сегодняшний день в нашей стране существует и успешно развивается система социально-педагогической реабилитации лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата, в которой приоритетным является использование педагогического подхода.

Основная задача работы с детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата – выработка и совершенствование трудовых навыков, воспитания необходимых установок поведения, личностных качеств.

Таким образом, анализ современных подходов к организации педагогического процесса с участием детей с ДЦП позволяет сделать вывод о необходимости включения различных форм и методов. Физическая реабилитация детей с ДЦП должна быть направлена на развитие телесных ощущений, выработку координации движений, их согласованность, развитие умения произвольно расслаблять скелетную и дыхательную мускулатуру. Нервная система этих детей устроена так, что и эмоциональные, и физические перегрузки способствуют еще большему развитию ненаправленной раздражительности, являющейся симптомом усталости.

Список использованной литературы:

1. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти томах, Т.5, – Москва, 1983.
2. Дефектология: Словарь-справочник. Под редакцией Б.П. Пузанова – Москва, Новая школа, 2006.
3. Козленко, Н.А. Физическое воспитание в системе коррекционно–воспитательной работы вспомогательной школы. // Дефектология. – 2001г. - №2 – 33 с.
4. Лапшин, В.А., Пузанов Б.П. Основы дефектологии – Москва, Просвещение, 2008г.
5. Леднёв, В.С. Содержание образования. – Москва, 2007.
6. Образовательные стандарты для специальных школ: отвечаем на вопросы практиков. // Дефектология. – 2007г. - №4 – 43 с.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СЛАБОСЛЫШАЮЩИХ И ГЛУХИХ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

HIGHER EDUCATION FOR STUDENTS WHO ARE DEAF OR HARD OF HEARING

Реабилитация людей с ограниченными возможностями является не только актуальной проблемой для общества, но и приоритетным направлением государственной социальной политики.

Одним из наиболее эффективных механизмов повышения социального статуса и защищенности лиц с ограниченными возможностями здоровья является получение ими полноценного профессионального образования. По статистике в России около 13 миллионов слабослышающих людей. Получить высшее техническое образование без специальной помощи для них очень трудная задача. Не более 1,5 % от общего числа инвалидов поступают в вузы. Одной из основных таких причин является недостаточная подготовка выпускников специальных (коррекционных) школ. Более того, выпускники этих школ не осваивают программы среднего (полного) общего образования, а значит, не имея аттестат, не могут поступать в вуз.

Глухие и слабослышающие студенты - особый контингент. Анализ трудностей и психологических характеристик выпускников спецшкол показывает, что в основном начальный уровень подготовки студентов с нарушением слуха достаточно низкий. При их обучении часто возникают специфические трудности, с которыми обычно не сталкиваются преподаватели традиционных учебных заведений [1].

В учебном процессе слабослышающему и глухому студенту бывает трудно объяснить на словах различные явления. У слабослышающих и глухих студентов возникают значительные трудности при усвоении нового материала: снижается скорость переработки информации; они медленно включаются в работу и, более медленно выполняют задания; они быстро устают. Слабослышающие и глухие студенты через неделю не помнят объяснения преподавателя. Тексты в современных учебниках перегружены второстепенными признаками, отвлекающими от основной информации. Учебный материал параграфа укладывается с трудом в их памяти. Известно, что информация предметного содержания в форме эксперимента воспринимают 100% обычных студентов; в виде картинок, фотографий – 95%; моделей – 95%; схем – 50%; в виде цифр и формул – только 40%. Динамику наблюдаемого процесса отображают в виде последовательных рисунков – 70%; графиков – 20%; формул – 10%. У слабослышающих и глухих студентов эти показатели много меньше.

По мнению специалистов в области сурдопедагогики основной причиной затруднений в реализации эффективного процесса обучения является слабоструктурированное мышление лиц с ограничениями по слуху. Проявлениями этого являются заниженный информационный запас, замедленная скорость усвоения знаний. Наблюдается преимущество образного мышления перед формально-

логическим, преобладание кратковременной памяти, а также слабовыраженная способность в определении приоритетности действий. В связи с этим наибольшие трудности в обучении вызывают разделы дисциплин с большим количеством понятий, условий, абстрактных представлений. Однако, обучение студентов по принципу аналогии достаточно успешно и больших затруднений не вызывает. Дополнительными трудностями также являются более сильная утомляемость и потери информации в системе «преподаватель - студенты» [2,3,4].

Поэтому использование традиционных методов обучения малоэффективно. Для улучшения качества образования слабослышащих и глухих студентов необходимо искать новые активные методы обучения.

В связи с тем, что обучающие слабослышащие и глухие, то на каждом занятии присутствует сурдопереводчик. Обучающиеся не обладают должным словарным запасом и не всегда сразу понимают значение многих терминов, поэтому задача преподавателя состоит в том, чтобы в доступной форме рассказать им о физических явлениях и законах. Необходимо продумывать содержание занятия и форму подачи учебного материала.

Слабослышащие и глухие студенты имеют индивидуальные психофизические особенности: различный уровень развития остаточного слуха, уровень умственного развития (обучаемость или способность к учению), обученность (уровень приобретенных знаний). Наличие этих особенностей указывает на необходимость представления учебного материала в доступной форме для всех студентов.

Чтобы улучшить восприятие и усвоение учебного материала необходимо:

- дозировать представленный учебный материал;
- использовать жестовую, дактильную и устную речь;
- четко, без лишних слов излагать учебный материал;
- неоднократно повторять фразу, причем не изменять порядка слов;
- представлять информацию с использованием наглядности (применение презентаций, наглядных демонстраций);
- активизировать мыслительную деятельность (применение проблемного обучения);
- обучать работе с графиками, таблицами, схемами; учить составлять конспект, таблицы.

Список использованной литературы:

1. Рощенко, О.Е Особенности обучения математике глухих и слабослышащих студентов. – Вестник Томского ГУ № 309/2008, с.166.
2. Изучение слабослышащих детей в процессе обучения: Сб. / Под ред. Р.М.Боскис. - М.: Педагогика, 1972. - 192 с.
3. Новикова, Л.А. Влияние нарушений зрения и слуха на функциональное состояние мозга. - М., 1966.
4. Сурдопедагогика / Под ред. М. И. Никитиной. - М.: Просвещение, 1989. - 384.

РОЛЬ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THE ROLE OF THE SPEECH THERAPY SUPPORT FOR CHILDREN IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION

Инклюзивное образование – процесс сложный, многогранный, затрагивающий научные, методологические и административные ресурсы. Педагоги и администрация ОУ, принявшие идею инклюзии, особенно остро нуждаются в помощи по организации педагогического процесса, отработке механизма взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса, где центральной фигурой является ребенок. Инклюзивное пространство подразумевает открытость и доступность не только для детей, но и для взрослых. Чем больше партнеров у ОУ, тем более успешным будет ученик.

Круг всех участников достаточно широк: управления образованием, методические центры, высшие учебные заведения и профессиональные центры повышения квалификации; дошкольные, общеобразовательные и коррекционные (специальные) учреждения; центры психолого-педагогической коррекции и реабилитации, а также родительские и общественные организации.

Тесный контакт между специалистами дошкольного и общеобразовательного учреждения позволяет осуществить преемственность принципов и технологий преподавания, обучающих и развивающих программ, предназначенных как для обычных, так и для «особых» детей.

Результатами тесного контакта между специалистами может быть:

- выделение положительных особенностей учащегося;
- определение методов взаимодействия с учащимся;
- выявление ближайших перспектив развития детей;
- фиксация навыков, приобретенных школьниками за конкретный период;
- соотношение поставленных целей с результатами достижений

Взаимодействие между специалистами должно носить системный характер, способствовать накоплению информационной базы, для обеспечения возможности проведения качественного анализа результатов коррекционно-образовательного процесса.

Работа учителя-логопеда в условиях инклюзивного образования имеет ряд особенностей. В первую очередь, прежде чем приступить к коррекционной работе, учитель-логопед, как и в случае с обычными учениками, должен путем тщательного специального обследования выяснить характер нарушения речевой деятельности с учетом специфических особенностей учащегося и его потенциальных возможностей.

Цель работы учителя-логопеда: исправление недостатков устной речи и развитие высших психических функций, участвующих в процессе письма и чтения.

Задачи учителя-логопеда:

- Коррекция произносительной стороны речи.

- Формирование фонетико-фонематического восприятия.
- Развитие функций фонематического и языкового анализа и синтеза.
- Обогащение словарного запаса и формирование грамматического строя речи.
- Развитие навыков связного высказывания.
- Развитие артикуляционной и мелкой моторики.

Наряду с этим, особенно важным является получение информации от специалистов ДОУ, характеризующей актуальный уровень развития и потенциальные возможности ребенка. Тесный контакт между специалистами ДОУ и школы позволяет осуществить преемственность в реализации принципов и технологий психолого-педагогического сопровождения, применения обучающих и развивающих программ, предназначенных как для обычных, так и для «особых» детей. Важно, чтобы педагоги и учитель-логопед имели возможность познакомиться со своими предполагаемыми учениками и особенностями их развития, наблюдать за ними в ходе занятий в дошкольном учреждении, продумать и составить вместе со специалистами ДОУ дальнейший план индивидуальной работы с такими учениками. В целом, знакомство педагогов и детей до поступления в школу является залогом успешности всего образовательного процесса.

В содержание работы учителя-логопеда и педагога-психолога входит проведение психолого-медико-педагогического обследования. Данные специалисты организуют обсуждение в момент приема ребенка в школу, при составлении или изменении индивидуального образовательного маршрута.

Немаловажным является анализ ситуации обучения и развития «особого» ребенка учителем-логопедом совместно с учителями школы, выработка стратегии и мер по устранению или предотвращению причин неуспеваемости детей с особыми образовательными потребностями.

Подготовка к коррекционным занятиям также обладает своей спецификой. Учитель-логопед делает акцент на подборе речевого материала, в основе которого лежит развитие терпимости, милосердия, взаимопонимания, а также положительный опыт нахождения своего места в обществе людей с ОВЗ.

Поскольку дети с ОВЗ овладевают грамотой значительно труднее, чем их нормально развивающиеся сверстники, учителю-логопеду необходимо вызвать и сохранить у таких детей желание совершенствовать свою письменную речь. Например, можно использовать различного рода компьютерные обучающие игры, что дает возможность изменить эмоциональное отношение ребенка к трудной для него работе над речью, а использование текстовых редакторов исключает утомительное переписывание, возникает возможность быстро устранить допущенные ошибки.

Включение в процесс коррекции компьютерных программ позволяет стимулировать интерес детей к обучению путем организации их самостоятельной деятельности, постановки перед ними целей и проблем, решение которых ведет к появлению новых знаний и умений, укреплению межпредметных связей, а так же формирует у учащихся интерес к учению, активизирует их, обеспечивает каждому возможность работы в оптимальном для него темпе, повышает самооценку учащихся.

Решение задач инклюзивного обучения детей со специальными образовательными потребностями невозможно без привлечения к работе их родителей. Учитель-логопед в своей работе с семьями учащихся, помимо проведения

консультационных мероприятий, осуществляет анкетирование родителей на предмет их отношения к инклюзивному образованию и на основе этого проводит просветительскую работу по формированию адекватного понимания инвалидности, развитию навыков толерантности. Формами работы с родителями могут быть: индивидуальные консультации, мастер-классы и семинары. Родители могут принимать участие в групповых, и, в отдельных случаях, индивидуальных занятиях, расширяя запас педагогических компетенций, отмечая динамику в развитии ребенка.

В конце каждого полугодия рационально составлять отчет об «особом» ребенке, в котором соотносятся поставленные педагогом цели с результатами достижений ученика. Отчет – это своего рода оценка результата совместной деятельности ребенка, учителя, учителя-логопеда, педагога-психолога и родителей. Главное в отчете – выявить индивидуальные положительные особенности в каждом ученике, зафиксировать его успехи, приобретенные за определенное время, наметить возможные ближайшие перспективы совершенствования приобретенных знаний, умений и навыков.

Таким образом, создание условий для полноценного воспитания и образования детей с ОВЗ, адекватного их состоянию и здоровью, является условием успешной реализации инклюзии, которая является одним из решающих и эффективных механизмов построения общества для всех и каждого конкретного человека.

Список использованной литературы:

1. Сабельникова, С.И. Развитие инклюзивного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://menobr.ru/material/default.aspx?control=15&id=9339&catalogid=18>
2. Сардина, Т.Г. Коррекция письменной речи у учащихся с ОВЗ с применением компьютерных программ Microsoft Word Microsoft и Office PowerPoint [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/564381/>
3. Журнал «Справочник руководителя образовательного учреждения».-2009.- №1.

РОЛЬ НЕКОММЕРЧЕСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Некоммерческие организации, образующие так называемый «третий сектор», играют огромную роль в формировании и развитии гражданского общества, решении его актуальных проблем.

Термин «третий сектор» общепризнан как объединенное понятие в мировой практике для маркирования некоммерческих благотворительных организаций.

В чем же заключается интерес государства к развитию взаимодействия с «третьим сектором»? Большинство профильных некоммерческих организаций (НКО), занимается решением социально-значимых задач общества и, аналогично, в своей повседневной деятельности похожие вопросы решают органы государственного и муниципального управления (это - поддержка малообеспеченных, одиноких и престарелых, социально-неблагополучных граждан, особенно детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации; содействие воспитанию, образованию, спортивным достижениям, развитию творческих способностей у детей и подростков; сохранение и передача традиций, культурного наследия; объединение усилий, направленных на реализацию конституционных прав и свобод граждан и многое другое).

Одним из важнейших направлений деятельности ряда организаций «третьего сектора» является оказание разносторонней помощи гражданам, имеющим ограниченные возможности здоровья.

К сожалению, такое социальное явление как «инвалидность», не может избежать не одно государство и, в зависимости от уровня своего развития, его политика направлена на минимизацию негативных последствий.

На улицах российских городов, на рабочих местах в офисах, на предприятиях, в учреждениях сфер образования, культуры, спорта нечасто можно было встретить инвалидов, особенно колясочников. И не потому, что у нас их мало (ведь каждый 10-й гражданин России имеет ограниченные возможности здоровья). Причина тому – низкая инфраструктурная доступность среды. Эта проблема аккумулирует в себе наибольшие барьеры для маломобильных граждан - лишая их возможности социализации. Соответственно, этот фактор создал так же огромные проблемы в нормальной жизнедеятельности для членов семьи, в которой живет инвалид; ведь родственники человека с инвалидностью вынуждены жертвовать своими интересами в виду необходимости оказания ему постоянного внимания и помощи.

Конституция Российской Федерации, законодательная база, а так же существующие программы, в т.ч. «Доступная среда», содержат хорошо разработанную правовую базу для реализации инвалидами своих прав, однако жизнь показывает, что человеку необходимо уметь отстаивать свои права и интересы, но еще больше ему необходимы общение и возможность самореализации. В условиях, когда жизнь ограничена пределами дома или квартиры, неработающему инвалиду сложно сохранить желание самореализоваться в профессиональной деятельности, но

своевременно оказанная поддержка окружающими людьми, включая общественные организации, позволяет ему быть нужным, полезным.

Таким образом, без возможности социализации гражданин не только сам, но и его окружение, лишаются возможности стать экономически активными членами общества.

Анализ российских социологических исследований, посвященных проблемам инвалидов, отмечает, если в семье растет ребенок с инвалидностью, то в 70 из 100 случаев происходит распад семьи, а учитывая, что дети, как правило, остаются с матерью, то порождается следующее негативное социальное явление – это «феминизация бедности».

Социологические исследования показывают, что, конечно же, не все инвалиды готовы вести активный образ жизни. Значительная их часть либо не имеет физической возможности, либо придерживается потребительско-иждивенческой линии поведения, не желая преодолевать социальный эгоизм.

Отмечается так же низкий уровень использования возможностей «третьего сектора» государственно-муниципальным и коммерческими секторами. Иными словами, прослеживается недостаточность организации межсекторного взаимодействия.

Следствием низкого уровня межсекторного взаимодействия стала высокочатратная и недостаточно эффективная социальная политика государства. Объяснима и тенденция нежелания контактирования органов социальной защиты населения в регионах с НКО: на последних порой смотрят как на конкурентов, способных самостоятельно решать задачи достаточно большей части населения. Кроме того, значителен интерес «третьего сектора» в осуществлении контроля над расходованием средств бюджетными организациями, что способствует их минимизации и снижает уровень коррупции.

Сплоченностью «третьего сектора» можно добиться устранения множества проблем, осложняющих жизнь людей с ограниченными возможностями здоровья, тем более, что в последние годы российское государство коренным образом изменило отношение к развитию гражданского общества. Многие пока еще не получаются или реализуются формально, но из года в год гражданское общество становится все более зрелым и ответственным.

Вот уже восьмой год на конкурсной основе для социально-значимых НКО, участвующих в развитии институтов гражданского общества, выделяются президентские гранты, бюджет которых из года в год увеличивается.

В последние три года активно проводится обучение руководителей НКО. Полученные знания позволяют выстраивать работу грамотно, а навыки составления социально-значимых проектов позволяют принимать участие в конкурсах на получение грантов. Проводится обучение ведения бухгалтерской, статистической и иной отчетности, представляемой НКО.

Наибольшие перспективы развития «третьего сектора» по работе с лицами, имеющими ограниченные возможности здоровья - это участие их самих в разработке и реализации федеральных и региональных программ, в конкурсах на получение грантов для реализации социально-значимых проектов. Все это становится залогом нового качества их жизни и социальных отношений.

Созданы и активно работают общественные советы, комиссии, например, при Президенте РФ, министерствах федерального и регионального уровней, при губернаторах...

Сложившаяся система мультиформатных отношений государственных структур бизнеса и НКО позволяет изыскивать дополнительные возможности для реализации социально-значимых проектов, при этом достигая синергетического эффекта за счет объединения разных возможностей. Конструктивный диалог в таком социальном партнерстве позволяет населению территорий и каждой из сторон на выгодных условиях решать даже такие вопросы, которые невозможно предусмотреть в качестве льгот в законодательстве.

Возрастает значимость технических, политических, экономических, социальных и иных технологий. Преобразования, происходящие во всех сферах общественной жизни, требуют новых нестандартных подходов. Так, к самым выдающимся явлениям мировой значимости, следует отнести проведение паралимпийских игр, которые совсем недавно завершились в г. Сочи.

Одним из ключевых паралимпийских достижений стало глубокое понимание здоровыми людьми эмоционального состояния граждан с инвалидностью.

Наряду с достижением высочайших спортивных результатов, наглядно демонстрирующих мужество и героизм, спортсмены-паралимпийцы достигают главного – они меняют менталитет общества и, как следствие, побуждают нас на проявление заботы и человеческое участие в судьбах всех других инвалидов.

А как меняется облик наших городов! Сочи – это теперь не только олимпийская столица, но и комфортный город, создавший безбарьерную среду для людей с ограниченными возможностями здоровья!

Много лет ярким примером, реализации программы «Доступная среда» был и остается г. Москва. Пандусы, специальные лифты, световые дорожки, городской общественный транспорт, остановки и множество созданных других условий, а главное – участие и забота общества – все это позволило повысить мобильность инвалидов и помогло им социализироваться в общественные процессы. К сожалению, такие условия созданы пока не во всех российских регионах. Но работа идет везде, хотя нужны более близкие и ощутимые ее результаты.

Становится нормой подготовка педагогических кадров для работы с детьми-инвалидами, а учебные и детские заведения все чаще обеспечивают инклюзивное воспитание, общение, образование. Больше становится возможностей у выпускников школ, желающих получить высшее, а затем и послевузовское образование, соответственно, расширяется возможность трудоустройства высокообразованных граждан, хотя и имеющих ограниченные возможности здоровья.

Вопросов много, но там, где активно работает «третий сектор» и выстраивается межсекторное взаимодействие, удается достичь не только реализации государственных программ и законодательных актов в обеспечении инвалидов равными правами и равными возможностями, но и создаются условия, чтобы почувствовать себя счастливыми.

С сожалением приходится отмечать, что по-прежнему остается крайне низкий уровень освещения социально-значимой деятельности «третьего сектора» в средствах массовой информации. Ведь у НКО нет денег на оплату услуг СМИ. Вакуум такой

информации нивелирует результаты работы общественности, делает ее малозначимой и не престижной, а ведь она так важна для людей с ограниченными возможностями здоровья!

Россия нуждается в крепком и сплоченном гражданском обществе, где свою миссию, как проводника интересов гражданина, должны представлять профессионально работающие НКО, способные к разумному взаимодействию со структурами государства, бизнеса, включая СМИ. Это накладывает огромную ответственность на «третий сектор», стимулируя к аккумуляции разносторонних интересов и ресурсов, так как невозможно преодоление кризиса, а уж тем более - модернизация экономики и общества без высокого качества социальной сферы.

Пользуясь случаем, с благодарностью я обращаюсь к присутствующему на Международной конференции председателю Правления Международной Академии ИМТАМТ (г. Дюссельдорф) Патрику Эдуарду Исааковичу.

Уважаемый Эдуард Исаакович! Уже сложилась традиция проведения Германо-Российских и Российско-Германских встреч в формате обучающих семинаров и обмена опытом, направленных на социализацию и повышение качества жизни инвалидов, в т.ч. молодых. Вы не только обучили целую плеяду специалистов, но изменили менталитет и дали жизненный старт множеству мальчишек и девчонок с ограниченными возможностями здоровья, которые обрели навыки, так необходимые им для создания максимально независимого и комфортного образа жизни. Большое человеческое Вам спасибо!

Мне так же, хочется высказать слова искренней благодарности оргкомитету и всем участникам II Международной научно-практической конференции «Педагогика, психология и технология инклюзивного образования» за проведение и Ваше участие в столь значимом мероприятии, способствующем консолидации международных усилий и в целях конструктивного обмена опытом, выработке новых методологий, проектов для учреждений и организаций, открывающих пути к мобильности и социализации людям с ограниченными возможностями здоровья, а так же гармоничному развитию, толерантности, нравственному и духовному преображению в обществе.

САМОДЕТЕРМИНАЦИЯ – ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

SELFDETERMINATION - PSYCHOLOGICAL RESOURCE OF INCLUSIVE EDUCATION

Проблема. Инклюзивное образование возникло как новая идеология работы преподавателя с теми детьми, которые имеют ограниченные возможности, но имеют также потребности к получению знаний в обычных для всех детей условиях общеобразовательной школы. Инклюзивное образование – это, прежде всего, работа преподавателя, с учетом потребностей «инклюзивного» ребенка, которого надо не только приобщить к знаниям с учетом его возможностей, но и ввести в круг одноклассников как равного, стимулируя при этом дружеское участие одноклассников к его жизнедеятельности.

Мы допускаем, что новая идеология может быть перенесена и на студентов вуза, где в центр внимания преподавателя должно войти главное человеческое правило: сочетать требования по овладению знаниями с индивидуальными потребностями обучающихся. На языке психологии – это сочетание внешней детерминации с внутренней, т.е. самодетерминацией. Деятельность, обусловленная самодетерминацией, становится деятельностью с глубоким личным интересом и полной погруженностью в этот процесс. Внешняя мотивация сочетается с внутренней, а требования преподавателя по усвоению программы переходят в личное желание по ее усвоению самим обучающимся, что рассматривается как механизм интроцепции (Штерн В.).

Проблема состоит лишь в том – как организовать преподавателю переход к самодетерминации, побудить обучаемого к внутренней мотивации.

Психологическая организация человека включает ряд подсистем: когнитивную, регулятивную, коммуникативную (Ломов Б.Ф., 1984). Предметом нашего внимания является регулятивная подсистема, которая будет рассмотрена как комплексная детерминация. В условиях постоянного взаимодействия человека с миром и самим собой (Рубинштейн С.Л., 2003), реальное поведение, общение и деятельность обусловлены внешними и внутренними детерминантами. Инклюзивное образование предусматривает, что процесс обучения – это не только процесс передачи знаний извне обучающимся с учетом требований. Инклюзивное образование – это новый подход к преподаванию, в процессе которого должно быть уделено внимание специальной технологии обучения «для лиц с различными потребностями в обучении». Это такой подход, где наряду с когнитивной составляющей важнейшей становится гуманитарно-нравственная, когда «все люди нуждаются друг в друге». Основной вектор инклюзивного обучения – относиться с вниманием и доброжелательностью к тому, кто рядом учится, - выступает противовесом той парадигме обучения, где главное – сформировать конкурентоспособную личность, личность, которая прежде всего должна обойти конкурента. Даже если для этого надо

«пройти по головам». Следует заметить, что возврат к гуманистически-нравственной парадигме образования проникает к нам через инклюзивное образование, идеология которого отражена в Саламанской декларации о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями (Саламаника, Испания, 7-10 июня 1994 года).

Прямо к теме нашего сообщения относится следующее положение указанной декларации «Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут». Данное положение может быть применено не только к школьной, но и вузовской системе. Широкое понимание инклюзивного обучения позволяет вводить в его контекст не только лиц с ограниченными физическими возможностями, но и всех тех, чьи потребности в обучении различны.

Высшая школа не может не считаться с тем, что огромное значение в профессиональной подготовке имеет не только принятие во внимание внешних требований (внешние потребности), но и внутренних потребностей самого обучаемого, так как «каждый человек не только способен чувствовать и думать», но и лучше делать то, что он может делать.

Анализируя потребности лиц, обучающихся по специальности «Психология», а также потребности лиц, работающих в сфере научной и практической психологии, мы уже достаточно давно выявили четыре группы потребностей, свойственных студентам-психологам. Большая часть студентов со склонностью к саморазвитию при обучении психологии реализуют потребность в самопознании и последующем самоуправлении своим поведением. Они с удовольствием знакомятся с теми курсами, где есть тестовая психодиагностика и в пределе – сами создают тестовые опросники, валидируют их и доводят до высокой степени надежности. Вторую группу образуют студенты-практики, чьи потребности связаны с овладением знаниями, методами практической психологии, чтобы в дальнейшем реализовать главную смысловую потребность – практически помогать людям, помогать снимать стресс, преодолевать конфликты, уходить от суицида, от наркотической зависимости. Главная их ценность в стремлении преобразовать сложившуюся ситуацию.

Третью группу составляют студенты-теоретики, чьи интересы направлены как на получение знаний и их систематизированное освоение, так и на открытие новых психологических закономерностей, создание собственных теорий, авторских технологий. Здесь в равной степени представлены потребности к познанию и созданию нового. Такие студенты выступают на научных конференциях, пишут статьи и стремятся поступить в аспирантуру.

Четвертая группа студентов-психологов представлена наименьшим числом. Это те студенты, которые предельно прагматично относятся к психологии. В них преобладает потребность овладения манипуляционными техниками с целью оказания манипуляторного воздействия на другого и подчинения его своей власти. Такие студенты стремятся утвердиться в качестве лидеров, когда в процессе занятия возникает необходимость найти решение проблемы в условиях групповой работы.

В противовес им довольно значительная часть студентов занимает позиции исполнителей, которые предпочитают выполнять работы, которую ему формулируют в виде задач, определенной последовательности и сроков выполнения.

В процессе длительной работы со студентами сложился определенный опыт сочетания внешних требований и включенности внутренней мотивации самих студентов, то есть самодетерминации.

Ведущим принципом данной стадии работы со студентами стал принцип свободы выбора. Студентам на выбор предлагались следующие формы овладения материалом:

1. Подготовка и сдача материала в привычной для студентов форме – по билетам (форму выбирают студенты исполнители).

2. Проверка освоения материала по тестам, которые сделал преподаватель по данному циклу заданий (эту форму выбирают те студенты, которые имеют затруднения в речевом общении, замкнутость).

3. Освоение материала, путем написания сочинения о себе (метод «Интервью с самим собой»), когда основные разделы читаемого курса по психологии входят в план сочинения. При этом акцент в плане ставится не на изложение главы, а на применение специальных знаний к самому себе: Я как личность, мой эмоционально-чувственный мир и так далее. Данную форму выбирают студенты интровертированного типа с заметным преобладанием механистических черт, а так же те, которые склонны к практической психологии.

4. Выборочное освоение материала по заранее согласованной теме в виде научным цитированием, обобщенными выводами задач по поставленным задачам (как правило, эту форму выбирают студенты с развитым абстрактно-логическим мышлением, «рационалисты»).

5. Выборочное освоение материала в виде учебного реферата, где основное внимание уделено не столько содержанию, сколько форме его преподнесения, во время выступления на семинаре и форме взаимодействия с аудиторией.

6. Совместное (групповое) создание теста, его проверке на валидность и защита теста перед студенческой аудиторией. Как правило, эту форму выбирает студент с потребностью. В организаторской деятельности. В свою очередь, он сам побуждает других студентов исполнительского плана выйти в данную форму.

7. Совместный студенческий проект – создание материалов к теоретическому учебному курсу, в котором принимала участия вся группа. Данная форма близка тем студентам, у которых есть честолюбивые потребности «прославиться», так как все главы созданного проекта представлены фамилиями исполнителей.

Данные формы сложились в процессе многолетней преподавательской деятельности и вполне соотносимы с доминирующей направленностью выше представленных четырех групп студентов.

Особый интерес представляет (недавно возникшая, письменная) форма работы с аспирантами по освоению знаний по психологии в трактате «Аспирантура как моя деятельность». Обязательным условием этой деятельности является включение в текст всех звеньев психологического механизма самодетерминации: «я-хочу-могу-должен-переживаю-делаю» (Попов Л.М., 2014). Каждое звено представляет целый пласт специальных знаний по психологии, которые надо применить к самому себе. Например, знать всё о феномене «Я в психологии» (Я-концепция), знать и применить к себе всё, что касается личной мотивации в аспирантуре («хочу»); определить свои интеллектуальные и личностные способности («могу»); определить степень

задействованности своей воли и морально-нравственных установок («должен»); передать сведения о своих эмоциональных переживаниях и степени соединенности аспиранта с темой диссертации («переживаю»); развернуть порядок решения вставших задач с обозначением сроков их решения («действую») или остаться на позиции «размышляю, но еще не готов к действию»

Чтобы проверить степень научно-оформительской компетенции аспиранта требовалось от него в данном трактате подкрепление своих самохарактеристик ссылками на источники.

Список использованной литературы:

1. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии, М.: Наука, 1984. - 444 с.
2. Попов Л.М Психология поведения личности в экстремальных ситуациях. // Личностные дезадаптации настоящего времени. Биопсихологический анализ – Казань: ИД МЕДДОК, 2014 – С.74-83.
3. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – Спб.: Питер, 2003. – 508 с.

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ
НЕЙРОСЕТЕВОЙ ЭКСПЕРТНОЙ СИСТЕМЫ ДЛЯ ДИАГНОСТИКИ
СИНДРОМА ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ С ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ**

**THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF APPLICATION OF NEURAL
EXPERT SYSTEM FOR DIAGNOSIS OF ADHD**

Синдром дефицита внимания с гиперактивностью – это полиморфный клинический синдром, главным проявлением которого является нарушение способности ребенка контролировать и регулировать свое поведение, что характеризуется повышенной отвлеченностью, отсутствием сосредоточения, импульсивностью и гиперактивностью. Следует отметить, что в последние годы число детей страдающих данной патологией постоянно увеличивается. Так по данным различных специалистов, около 90% детей имеют отклонения в физическом и психическом развитии, среди которых одно из ведущих мест занимает СДВГ [3].

В настоящее время СДВГ рассматривается как нейробиологическое нарушение, этиология и патогенез которого носят комбинированный характер. Симптомокомплекс СДВГ включает в себя невнимательность, гиперактивность, импульсивность, трудности в обучении и межличностных отношениях. Обычно эти нарушения сочетаются с поведенческими и тревожными расстройствами, задержками в формировании языка и речи, а также школьных навыков [2]. Однако помимо СДВГ эти нарушения могут служить внешними признаками других психопатологий, что делает диагностику данного синдрома весьма затруднительной. Существующая неудовлетворенность решения этой проблемы определяет актуальность разработки новых подходов и алгоритмов ранней диагностики СДВГ, они могут быть построены на основе аналитических технологий нового типа, активно развивающихся в последнее время.

Так в настоящее время особенную значимость приобрела теория искусственных нейронных сетей (ИНС) и ее применение для автоматизации научных исследований и решения прикладных задач, в частности, для решения задач медико-биологической диагностики. Искусственные нейронные сети представляют собой математические модели, построенные по принципу организации и функционирования биологических нейронных сетей - сетей нервных клеток живого организма. Одно из главных преимуществ ИНС - это возможность обучения. Технически обучение заключается в нахождении коэффициентов связей между нейронами, в процессе обучения нейронная сеть способна выявлять сложные зависимости между входными данными и выходными, а также выполнять обобщение [5].

Применению ИНС для решения медико-биологических проблем уделяется все большее внимания. В практической медицине для принятия решений используются разнообразные данные – анамнез, клинический осмотр, результаты лабораторных тестов и сложных функциональных методов. Нейросетевые системы находят применение в диагностике сердечно-сосудистых заболеваний: для анализа

электрокардиосигнала; в диагностике инфаркта миокарда; артериальной гипертензии; прогнозировании течения сердечно-сосудистой патологии и осложнений инфаркта миокарда и др. Всё более широкое применение ИНС находят и в онкологии: при оценке состояния иммунного статуса у больных острым нелимфобластным лейкозом; прогнозировании отдаленных результатов лечения больных раком молочной железы; дифференциальной диагностике опухолей щитовидной железы и др. Есть опыт применения нейротехнологий в диагностике патологий желудочно-кишечного тракта, синдрома эндогенной интоксикации вирусного гепатита, а также типов инсульта и дифференциальной диагностике рака печени и артритов [1,4]. При этом подобных работ в сфере психологии и дефектологии крайне мало.

В связи с этим нами предпринято экспериментальное исследование, целью которого являлась разработка нейросетевой экспертной системы, интерпретирующей данные различных методов, позволяющие произвести скрининговую диагностику синдрома дефицита внимания и гиперактивностью у детей 5-7 лет. В течение достаточно длительного периода проводилось обследование пациентов Центра диагностики и консультирования г. Красноярска в возрасте от 5 до 7 лет (100 человек). Анализ результатов позволяет определить наиболее информативные параметры для каждого испытуемого, в общем. Были отобраны показатели, которые, наиболее часто встречаются у детей с данной патологией. Это такие показатели как: диагностические критерии СДВГ по общепринятой классификации DSM-IV, шкалы оценки степени гиперактивности, импульсивности и нарушения внимания SNAP-IV психологический тест TOVA, показатели электроэнцефалограммы (ЭЭГ) [5].

Следует отметить, что количество входных переменных задает количество входных элементов ИНС. Количество выходных нейронов определяется исходя из задачи диагностики: если диагностируемый параметр описывается числовой функцией как в нашем случае, то достаточно одного выходного нейрона. Для построения диагностической системы мы выбрали полносвязные нейросети, т.к. при одинаковом числе нейронов полносвязные сети имеют большее количество межнейронных связей, что увеличивает информационную емкость сети. Полносвязная архитектура является намного более универсальной, что не требует экспериментов с вариациями схемы соединений для каждой задачи. Окончательно выбранный вариант сети обучается на исходном наборе наблюдений. На этапе обучения (как и на всех предыдущих) используется разбиение исходной выборки на две: собственно обучающую и контрольную. Контрольная выборка (30–50% от исходной) нужна для периодического контроля результатов и предотвращения явления переобучения сети, т. е. для сохранения обобщающих свойств сети. На этом этапе с помощью нейросетевой экспертной системы производится экспрессное измерение выбранных электрических параметров. Вся нейросеть имела 22 нейрона (соответственно числу входных параметров), она была полностью обучена на обучающей выборке и затем протестирована на контрольной группе. Стартовая обучающая выборка для создания экспертной системы составила 50 человек, контрольная группа 25 человек. После чего обученная ИНС практически мгновенно выдает результат диагностики.

При апробации нейросеть выдавала правильный прогноз более чем в 89% случаев. Отметим, что для улучшения результата необходимо увеличение объема

обучающей выборки и проведение повторного обучение нейросети. Анализ значимости обучающих параметров выявил, что наиболее важными показателями, влияющими на принятие решения, являются показатели электроэнцефалографического обследования. Качество работы нейросетевой экспертной системы проверялось в ходе испытаний диагностического комплекса и получило высокую оценку специалистов. Полученные результаты наглядно свидетельствуют о высокой эффективности работы нейросетевой экспертной системы для целей диагностики. Дальнейшая разработка программного комплекса на основе нейросетевого подхода поможет повысить эффективность диагностики не только синдрома дефицита внимания с гиперактивностью, но и многих других мозговых дисфункций у детей.

Список использованной литературы:

1. Боженко, В.К., Сотников, В.М., Сергеев, И.Е., Шишкин, А.М. Использование многопараметрических методов анализа лабораторных показателей крови для получения диагностической информации в экспериментальной и клинической онкологии. // «Вестник российского научного центра рентгенорадиологии». 2004.- №3. – с. 27 - 32
2. Грибанов, А.В. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей. М.:Академ. проект,2004.-176с.
3. Заваденко Н.Н. Школьная дезадаптация при синдроме дефицита внимания с гиперактивностью и дислексии: диагностика и коррекция // Качество жизни. Медицина. - 2008. - № 1. - С. 34-42.
4. Истомина, Т.В., Истомин, Б.А. Применение нейросетевых технологий для анализа электрокардиосигнала // «Нейрокомпьютеры». - 2010. -№11 – с. 11-17.
5. Чутко, Л.С., Сурушкина, С.Ю., Анисимова, Т.И., Айтбеков, К.А. Клиническая типология синдрома дефицита внимания с гиперактивностью // Экология человека. - 2010. - № 11. - с. 58-60.

АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

ASPECTS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL IMPACT ON STUDENTS IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL INSTITUTION

Система образования в современном мире претерпевает большие изменения: на фоне внедрения новых технологий и электронного образования незыблемой остаётся задача воспитания толерантной личности, особенно актуальная в условиях вечерней школы, контингент учащихся которой крайне неоднороден: взрослые, не получившие в своё время образования, подростки девиантного поведения, инвалиды и учащиеся исламского медресе.

Количество учащихся, желающих получить среднее образование без отрыва от работы, как и количество учащихся, совмещающих светское и религиозное образование имеет ежегодную тенденцию к росту, вследствие того, что в настоящее время состояние и перспективы развития Ислама вызывают повышенный интерес у многих людей во всем мире. Наличие классов медресе не вносит разделения в школьное сообщество, являясь примером духовной и нравственной культуры для основного контингента учащихся, большинству поведения которых требуется коррекция.

Цель современного общества – воспитание школьника как субъекта жизни. Стержневыми качествами школьника в данном случае являются готовность к выстраиванию жизни как смыслотворчества, готовность к самоизменению и саморазвитию, к самостоятельному выбору, социальной ответственности, способности не только адаптироваться к окружающей среде, но и активно на нее воздействовать. Однако жизнь – не игра, а учение – это тяжелый труд. Выходя из школы, ее выпускники неизбежно сталкиваются с жесткой конкурентной жизнью, где неподготовленных к ней неизменно ожидает фрустрация и разочарование, поскольку в жизни приходится иметь дело с разными людьми – мягкими и жесткими, демократичными и не очень [2,с.76].

Как развить нравственную личность, с устойчивой и целенаправленной жизненной позицией? Какие принципы и технологии необходимо для этого использовать?

Современные инклюзивные образовательные технологии выстраиваются в системе лично-ориентированного подхода к образованию, цель которого – содействовать самовыражению школьника как индивидуальности, обладающей правом на интеллектуальную и экономическую свободу, моральную неприкосновенность, социальную защищенность, приоритет прав личности.

Особенностью образования школьников в стенах вечерней школы является его адаптивная направленность, вызванная в первую очередь разноплановостью контингента учащихся. Здесь вместе обучаются и очень способные дети, и дети, у

которых есть серьезные проблемы в развитии, что в свою очередь обуславливает вариативность образования. Школа – это воспитательное пространство, в котором погранично присутствуют и модернизация, и архаизация, т.е. возвращение к главным ценностям [3, с. 23]. Дети с воплощением девиантного поведения, а иначе дети своеобразного мышления, загнанные в процесс стандартизации образования и не подходящие под статус среднестатистического ученика, требуют особого подхода в процессе образования, с огромным количеством прилагаемых усилий, интеллектуальных затрат и большого человеческого желания учителя.

В настоящее время вечерняя школа выступает своего рода «пугалом» для учеников. Они знают, что если будут плохо учиться, неумолимо попадут туда. Таким образом, изначально вечерняя школа воспринимается как довольно агрессивное учреждение. В виду этого, первоначальная задача учителя настроить учащегося на иное восприятие школы. Это становится возможным исключительно в разрезе индивидуального и вариативного подхода к подросткам, где главная задача - сохранить целостность личности. Такой подход подразумевает налаживание доверительных контактов, поиск талантливых задатков в каждом. Тогда как заикленные на своей никчемности дети откроют в себе своеобразные каналы «полезности» обществу, школе, классному руководителю, а значит, будет значительно меньше зависти, ненависти, агрессии. В конечном итоге, школа станет для них местом, где они не только получают сомнительные, с их точки зрения, в плане пригодности для жизни знания, но и местом преткновения в печальные, трудные моменты.

Совершенно иного осмысления требует такая категория учащихся вечерней школы как студенты исламского медресе. Школа - это место, где должно усиливаться то, что объединяет, а не разделяет людей. В виду этого вечерняя школа сталкивается с двумя основными проблемами: межконфессиональные барьеры в разрезе учитель-ученик и религиозные противоречия между учащимися. Известно, что школа, как и любая другая социальная организация, включает в себя представителей различных религиозных направлений, особенную группу составляют атеисты.

Зачастую религиозные учения воспринимаются в довольно примитивной схеме: правильно - не правильно. В данном контексте учитель, как человек светской направленности, должен расширить знания учащихся о разнообразии этнических и религиозных картин мира, способов организации жизнедеятельности и типов взаимоотношений, раскрывая при этом толерантное отношение к исповедуемой ими религии и проявляя уважение к проводимым учащимися ритуалам в ходе учебного процесса.

В конечном итоге, цель используемых в вечерней школе образовательных и воспитательных технологий – способствовать формированию творческого диалогического мышления школьников, вне зависимости от их предыдущих жизненных установок, а также развитию их ценностных ориентаций и мотиваций.

Задача педагогов – содействовать осознанию жизни как ценности, способствовать повышению личностной значимости школьника, создавать творческую среду для формирования жизненной позиции школьников, развивать готовность к осознанному выбору и ответственности за свой выбор.

Практика общения между учителями и школьниками в условиях вечерней школы свидетельствует о том, что отнюдь не высококвалифицированный статус, а исключительно психоэмоциональная составляющая поведения педагога способствует психологической и социальной активности школьников, формированию познавательного интереса, личностному самоопределению.

Только непосредственная заинтересованность учителя в целенаправленной работе со школьниками по осмыслению актуальных проблем жизни может способствовать конструктивному выходу из проблемных ситуаций, которых в жизни учащихся вечерней школы предостаточно: проблемы с законом, пьющие родители или супруги, отсутствие жилья, финансовая незащищенность, наличие несовершеннолетних детей, инвалидность, отсутствие гражданства, религиозные убеждения и прочее. Данная работа должна выстраиваться в соответствии с актуальными потребностями школьников и необходимостью решения задач формирования позитивного отношения к миру, человеку и, прежде всего, самому себе в условиях творческой, и часто, неформальной среды для самовыражения учащихся в целостном педагогическом процессе.

Современных школьников необходимо научить самостоятельно справляться с проблемами, возникающими при общении, помочь осознавать собственные положительные черты и достоинства других людей, сформировать цель по достижению здорового образа жизни, развивать умения и самоконтроля, способность к критическому мышлению и самокритичности, самоиронии.

Качество образования, к которому мы стремимся не всегда можно посчитать в процентах или конкретных цифрах, но если мы видим успешность наших выпускников, их активную жизненную позицию, стремление к преодолению трудностей, то можем смело говорить о качестве, как воспитательной и образовательной категории.

Список использованной литературы:

1. Ахметзянов, А.А., к. ю. н., Ахметов, Г.С. Антикризисная программа по обеспечению рабочих мест для молодых безработных юристов Татарстана, Коллегия адвокатов РТ, [www. islamrt.ru](http://www.islamrt.ru).
2. Ямбург, Е.А. Школа для всех // Новая школа. -1996.
3. Ямбург, Е.А. Педагогический декамерон // Дрофа. - 2009.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ РОССИИ: ПРОБЛЕМЫ, ПОИСКИ, РЕШЕНИЯ

INCLUSIVE EDUCATION IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF RUSSIA: PROBLEMS, SEARCHES, DECISIONS

В российской системе специального образования обучение детей-инвалидов происходит в закрытых образовательных учреждениях, которыми являются специальные (коррекционные) школы.

Процесс социализации выпускников-инвалидов не достигает того максимального эффекта, которым располагает модель интегрированного обучения и уже начавший свою реализацию проект инклюзивного образования. Проблемы самостоятельного установления социальных контактов учениками специальных (коррекционных) школ затруднены, их социальные роли ограничены, что не способствует дальнейшей успешной социальной адаптации ребенка в быстро меняющемся социуме.

Интегрированное обучение основывается на концепции нормализации, в основе которой лежит идея о том, что жизнь и быт людей с ограниченными возможностями должен быть приближенным к условиям и стилю жизни общества, в котором они живут. Применительно к детям с ОВЗ это означает следующее:

– ребенок с особыми образовательными потребностями имеет общие дня всех потребности, главная из которых потребность в любви и стимулирующей его развитие обстановке;

– ребенок должен вести жизнь, в максимальной степени приближающуюся к жизни нормальных людей;

– учиться могут все дети, а значит, всем им, какими бы тяжелыми ни были нарушения развития, должна предоставляться возможность получения образования.

Общеобразовательная школа, осуществляющая инклюзивное образование, должна выполнять такие же функции, которые регламентируются документами специальной (коррекционной) школы: гарантирование детям с особенностями психофизического развития физической и социально-психологической безопасности, обеспечение их специальными дидактическими средствами, создание условий для их личностного развития и реализации своих возможностей.

Несмотря на все возрастающую потребность развития инклюзивного образования в российском государстве, при создании условий для его функционирования имеется ряд проблем, главной из которых является недостаточное ресурсное обеспечение образовательно-воспитательного процесса детей с ограниченными возможностями здоровья.

Слабое материально-техническое оснащение образовательных учреждений (недостаточность или отсутствие специального учебного, реабилитационного, медицинского оборудования, специального оборудования учебных мест не может обеспечить качественный учебно-воспитательный процесс для этой категории детей.

Кроме того, отсутствие специальной подготовки педагогических кадров, несовершенство нормативно-организационных ресурсов образовательного учреждения, которое проявляется в несоответствии учебных планов и содержания обучения массовой школы особым образовательным потребностям детей-инвалидов, отсутствие гибких образовательных стандартов также качественно отражается на образовании этой категории детей.

Процесс социальной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья возможен не только при создании технических условий для беспрепятственного доступа детей-инвалидов в общеобразовательные учреждения, но и при обязательном выстраивании учебно-воспитательного процесса с учетом психофизических возможностей таких детей. Необходимо организованное качественное психолого-педагогическое сопровождение ребенка-инвалида в образовательных учреждениях, а также создание особого психологического климата, основанного на понимании потребностей и проблем детей с ограниченными возможностями здоровья, а также организация специальных видов помощи, предполагающая:

- подбор образовательных программ и индивидуальных реабилитационных программ с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка;
- определение индивидуального образовательного маршрута;
- осуществление психологического, медицинского и социально-правового сопровождения;
- разработка и внедрение новых моделей обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями.

На сегодняшний день уязвимые места инклюзивного образования в России проявляются в следующих моментах.

Недостаточное финансовое обеспечение процесса инклюзии. На сегодняшний день финансирование школ, реализующих модель инклюзивного обучения, осуществляется также, как и для массового обучения, хотя затраты школ, работающих по программе инклюзивного образования гораздо выше данного норматива. Имеется необходимость финансирования детей при инклюзивном обучении по той же схеме, что и в специализированной коррекционной школе. Кроме того, требуется тщательный пересмотр критериев эффективности деятельности педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья, продуманная система стимулирования и внесение дополнений в положение об оплате труда педагогов, реализующих инклюзивное обучение.

Требуется целевое финансирование для распространения, обобщения методического опыта коллективов образовательных учреждений, работающих по системе инклюзива.

Недостаточная подготовленность педагогических кадров, работающих по модели инклюзивного образования. Требуется планомерная, тщательно разработанная система повышения квалификации педагогов, работающих с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, в которой основной акцент будет делаться на специфику психофизиологического развития и учет потребностей и нужд детей с ограниченными возможностями здоровья. Необходимы также новые подходы к проведению методической работы с учителями: тренинги для изменения

стереотипов среди педагогов, стажировка в инклюзивных образовательных учреждениях, мастер-классы и педагогические мастерские, которые будут способствовать накоплению, а в некоторых случаях, демонстрации профессионального роста педагогов, работающих по инклюзиву.

Отсутствие должного психолого-медико-педагогического и социального сопровождения в образовательных учреждениях, осуществляющих инклюзивное обучение. Важным условием для организации психолого-медико-социально-педагогического сопровождения, без которого образовательный процесс детей с ограниченными возможностями здоровья не может быть реализован в полной мере, является наличие высококвалифицированных специалистов – специальных психологов и педагогов, учителей-дефектологов, логопедов.

Решение этой проблемы администрации многих регионов видится в создании ресурсных центров по инклюзивному образованию на базе специальных (коррекционных) учреждений, владеющих различными технологиями обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Недостаточное материально-техническое обеспечение общеобразовательного учреждения для нужд детей с ограниченными возможностями здоровья, проявляющееся в отсутствии надлежащих условий для создания безбарьерной среды (наличие пандусов, лифтов, специального учебного, реабилитационного, медицинского оборудования, специально оборудованных учебных мест и т.д.); и отсутствии возможности введения в штатное расписание образовательных учреждений дополнительных ставок педагогических (сурдопедагоги, логопеды, педагоги-психологи, тифлопедагоги) и медицинских работников.

Необходимо оборудовать помещения для логопедических и коррекционных занятий с дефектологами и психологами, кабинет лечебной физкультуры, медицинский кабинет в образовательных учреждениях, работающих по модели инклюзива.

Кроме того, для дальнейшей социализации и интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в социум необходимо создание условий для их трудовой подготовки и социально-бытовой ориентировки. Для этого необходимо максимально использовать возможности окружающего социума, осуществлять взаимодействие с различными ведомствами, предприятиями города, заключать договора с другими образовательными учреждениями.

Неготовность общества к принятию детей с ограниченными возможностями здоровья, проявляющаяся, прежде всего, в нежелании родителей нормально развивающихся сверстников обучать своих детей в интегрированных классах, совместно с детьми с тяжелыми дефектами. Поэтому в каждом образовательном учреждении, районе требуется выстраивание системы работы с общественностью по подготовке к принятию человека с ограниченными возможностями здоровья.

Для решения обозначенных актуальных проблем с целью развития инклюзивного обучения необходимо принятие комплексной программы по развитию инклюзивного обучения в России.

**Сачко Ю.М., Новожилова Н.В.,
Минич С.В.**
Россия, г. Москва

СЕТЕВОЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ МОСКОВСКОГО ИНСТИТУТА РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И БАЗОВЫХ МНОГОПРОФИЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Школьное образование, по мнению премьер-министра России Д. Медведева, представляет собой один из определяющих и самых длительных этапов жизни каждого человека, является решающим как для индивидуального успеха, так и для долгосрочного развития всей страны, так как система образования в прямом смысле слова формирует личность человека, образ жизни народа, передает новым поколениям ценности нации.

Современные международные тенденции, такие, как:

- модернизация системы образования и механизма управления этим процессом;
- развитие системы обеспечения качества обучения;
- обучение человека в течение всей жизни;
- признание результатов обучения на международном уровне.

а также вызовы времени:

- укрупнение образовательных организаций посредством создания образовательных комплексов;
- использование инновационного менеджмента через разработку модели управления качеством образования, базирующейся на применении принципов всеобщего управления качеством образования и внедрении систем менеджмента качества в образовательных организациях

диктуют свои условия системе российского образования.

В настоящее время в образовательном пространстве столичного региона происходит инновационное масштабное явление, призванное создать новый ресурс повышения качества московского образования. Путем реорганизации, слияния и присоединения школ, детских садов, учреждений дополнительного и профессионального образования появляются новые образовательные организации – многопрофильные комплексы.

По данным, размещённым на сайте Департамента образования города Москвы, в 2012 году в Департамент обратились 1411 государственных образовательных учреждений с предложениями о создании 445 школ-комплексов. С начала 2013 года - 2144 государственных образовательных учреждения с предложениями о создании 555 школ-комплексов.

Департамент образования города Москвы поддержал инициативу 2849 учреждений в создании 817 школ-комплексов. Первого сентября 2013-2014 учебного года они открыли свои двери уже в новом качестве.

По этому поводу руководитель Департамента образования города Москвы И.И. Калина в интервью для Сити ФМ от 18.06.2012 г отметил, что «это результат поиска образовательными учреждениями эффективных конструкций своих штатных расписаний, решение педагогических задач», а вовсе не «пилотный проект» города.

При этом «здания не съезжаются, дети не перемещаются, а происходит просто формирование единого центра управления, который консолидирует в себе и потребности общие, но и совершенно другие возможности общего комплекса, у которого появляются новые возможности».

Директор Московского института развития образования (МИРО) М.Н. Лазутова 05.06.2013 г. во время приема представителей системы образования Забайкальского края подчеркнула, что «в условиях создания образовательных комплексов возникают принципиально иные возможности активизации роли школы в регулировании физической и умственной нагрузки обучающихся и реализации преемственности образовательных программ. Перспектива развития комплексов - аккумулировать и оптимально использовать финансовые, материально-технические и кадровые ресурсы, необходимые для внедрения различных «сквозных» программ».

Модернизация системы общего образования московского мегаполиса и создание многопрофильных образовательных организаций наряду с ожидаемыми положительными результатами не исключает наличия рисков. Поэтому представляется актуальным обратить внимание на следующие вопросы образовательной практики:

- обоснование и внедрение механизмов и технологий управления многопрофильным образовательным комплексом;
- разработка критериев и показателей оценки качества образования на школьном уровне в соответствии с типами/видами образовательных организаций, входящих в состав комплекса;
- организация целостного образовательного процесса: обеспечение качественным и доступным образованием всех категорий обучающихся, включая лиц с ограниченными возможностями здоровья, в инклюзивном многопрофильном образовательном комплексе;
- обеспечение преемственности между ступенями образования в многопрофильном образовательном комплексе и др.

В рамках реализации подпрограммы «Управление качеством образования» программы «Развитие образования города Москвы» (программа «Столичное образование 2012-2016 г.г.») в Центре общего образования Государственного бюджетного научного учреждения города Москвы «Московский институт развития образования» создана лаборатория **управления многопрофильными образовательными организациями.**

Основным направлением работы лаборатории является изучение, обобщение и распространение новых эффективных практик становления и развития многопрофильных образовательных организаций – как действенного ресурса обеспечения доступности и повышения качества столичного образования.

Для решения актуальных задач в настоящее время сформирована сеть базовых многопрофильных образовательных организаций ГБНУ МИРО, в которую вошли комплексы, обладающие достаточным управленческим и кадровым потенциалом, имеющие сложную многокомпонентную структуру, чей практический опыт может иметь большое значение для развития столичной системы общего образования (Приложение № 1).

На одном из первых семинаров (19.09.2013 г.) «Преемственность между дошкольным и начальным образованием в образовательном комплексе (многопрофильной

школе)» было проведено анкетирование участников. В анкетировании приняли участие 25 респондентов, которые являются представителями 12-ти образовательных комплексов (многопрофильных школ) города Москвы.

Анкета состоит из трёх блоков. Первый блок состоит из вопросов об организационной структуре образовательного комплекса, в котором работают респонденты. Второй блок состоит из вопросов о дополнительных возможностях, получаемых школами и детскими садами при создании образовательного комплекса (многопрофильной школы) и рисках. Третий блок вопросов анкеты направлен на то, чтобы выяснить, какие формы сотрудничества с ГБНУ «МИРО» предпочтительны для респондентов.

Ответы на первый блок анкеты оформлены в виде таблицы, из которой можно увидеть, сколько и какие образовательные учреждения входят в образовательный комплекс, в котором работают респонденты. Она представлена ниже.

На вопрос об осуществлении обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), представители 10 образовательных комплексов (многопрофильных школ) ответили положительно, 2 – отрицательно.

Основными формами обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), по результатам анкетирования, являются:

- Коррекционные классы/группы, коррекционно-развивающие классы - 4 образовательных комплекса;

- Надомное обучение – 2 образовательных комплекса;

- Семейное обучение – 1 образовательный комплекс;

- Дистанционное обучение - 2 образовательных комплекса;

- Инклюзивные группы – 3 образовательных комплекса;

- Лекотека - 1 образовательный комплекс;

- Логопедические группы в детских садах - 1 образовательный комплекс;

- Общеразвивающие классы - 2 образовательных комплекса (Приложение № 3).

На вопрос о дополнительных возможностях, которые могут получить школы и детские сады при создании образовательных комплексов ответы респондентов распределились следующим образом (можно было выбрать несколько вариантов или предложить свой) (Диаграмма № 1).



Диаграмма № 1

Большой выбор дополнительного образования в качестве дополнительной возможности при создании образовательных комплексов выбрали 22 респондента (88%), что является самым распространённым ответом, на втором месте – повышение качества образования, его выбрали 17 респондентов (68 %), 16 респондентов (64 %) выбрали обеспечение психологического комфорта детей и родителей. На четвёртом месте – улучшение материально-технической базы, его выбрали 13 респондентов (52 %). 5 респондентов (20 %) предложили свои варианты ответов. Приведем их ниже:

- преемственность, обмен опытом, сотрудничество педагогов,
- использование образовательного пространства, технические возможности,
- рост профессионального уровня педагогов,
- более рациональное использование имеющихся ресурсов,
- возможность ранней профилизации, регулирование кадровой политики, отслеживание динамики результатов ребенка в рамках единой линии развития от детского сада до ВУЗа.

На вопрос о рисках создания образовательных комплексов ответы респондентов распределились следующим образом (можно было выбрать несколько вариантов и предложить свой) (Диаграмма № 2)

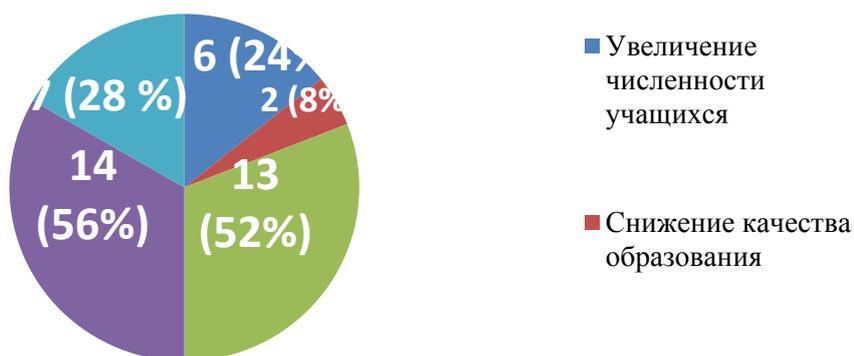


Диаграмма № 2

Рост вероятности конфликта интересов внутри образовательного комплекса в качестве ответа выбрали 14 респондентов (56 %), что является самым распространённым ответом, на втором месте – разрушение уклада, специфики (традиций) школы, его выбрали 13 респондентов (52%), 7 респондентов (28 %) предложили свои варианты ответа, такие как нормативно-правовая база (отсутствие), технические сложности в управлении комплексом, сложности контроля, увольнение сотрудников, разрушение дошкольного образования, сокращение числа ставок специалистов, неравноправность отношений между детским садом и школой, необходимость «дотягивать» второе ОУ до нашего КО, потеря управляемости. 6 респондентов (24%) в качестве риска выделили увеличение численности учащихся. Наименее распространённый ответ – снижение качества образования, его выбрали 2 респондента (8%).

На вопрос о предпочтительных формах сотрудничества с ГБНУ «МИРО» ответы респондентов распределились следующим образом (можно было выбрать несколько вариантов и предложить свой) (Диаграмма № 3)

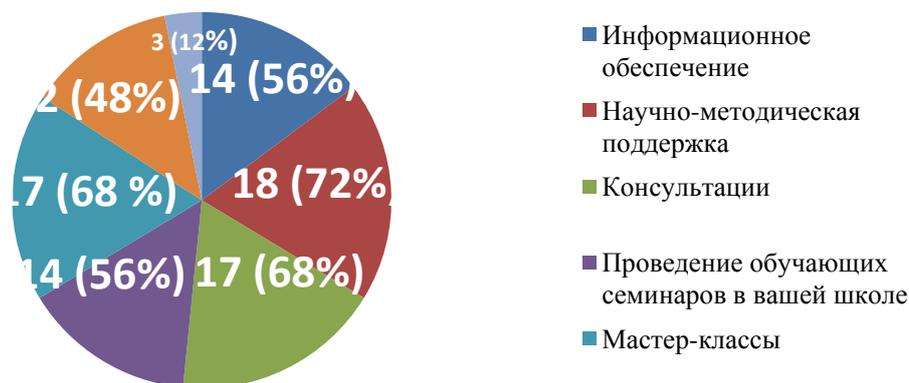


Диаграмма № 3

Наиболее распространённым ответом является научно-методическая поддержка, так ответили 18 респондентов (72 %). На втором месте (сразу 2 ответа) – мастер-классы и консультации, эти ответы выбрали 17 респондентов (68%).

На третьем месте (сразу 2 ответа) – информационное обеспечение и проведение обучающих семинаров в вашей школе, так ответили 14 респондентов (56 %). 12 респондентов (48 %) выбрали вебинары. 3 респондента (12 %) предложили свои варианты ответов (организация курсов повышения квалификации на базе комплекса по вопросам эффективного использования образовательных мощностей комплекса).

Таким образом, **главной целью сетевого практико-ориентированного взаимодействия образовательных комплексов и «МИРО»** мы видим информационно–методическую, научно-практическую, консультационно–тьюторскую поддержку, помощь и сопровождение становления и развития многопрофильных образовательных организаций - действенного ресурса обеспечения доступности и повышения качества столичного образования как целостной системы, так и отдельных структурных ее компонентов.

В педагогической литературе **сетевое взаимодействие** (сеть) рассматривается как совокупность образовательных учреждений, имеющих общие цели, ресурсы для их достижения и единый центр управления и осуществляющих взаимодействие с целью повышения результативности и качества образования.

Следовательно, **сетевым взаимодействием** можно считать такое объединение учреждений образования, которое обеспечивает взаимную поддержку друг друга и формирует общие цели, содержание и ресурсы для их реализации.

Таким образом, **основной задачей сетевого взаимодействия** становится сотрудничество, интеграция сил, ресурсов, помощь и поддержка друг друга, согласование интересов — организация процесса, в котором каждая из сторон выигрывает.

В настоящее время оформлены и подписаны договоры о сотрудничестве 13-ю многопрофильных образовательных комплексов и МИРО.

По итогам 5-месячного практико-ориентированного взаимодействия ГБНУ «МИРО» и сети базовых площадок достигнуты следующие результаты:

Для образовательных комплексов:

- получение своевременной, адресной и полезной помощи;
- повышение профессионального уровня разных категорий пед. сотрудников

комплексов;

• представление и продвижения учреждений в научно-образовательном пространстве Москвы и РФ.

Для МИРО:

- Повышение профессионального уровня научных сотрудников;
- Возможность реального участия в становлении и развитии новых образовательных практик;

• Рост доверия и авторитета МИРО научно-образовательном пространстве Москвы и РФ.

Для директоров, руководителей структурных подразделений многофункциональных образовательных комплексов организованы ежемесячные обучающие и проектировочные семинары, практикумы, круглые столы и др. мероприятия (Приложение № 4).

С октября 2013 года открыта консультационная линия, где сотрудники лаборатории дают ответы и оказывают профессиональные консультации по широкому кругу **проблем управления многопрофильными образовательными организациями.**

При этом Московский институт развития образования открыт для сотрудничества с образовательными организациями не только столичного региона, но и субъектов РФ. Вот как нам представляется такое взаимодействие (Схема № 1).

Трёхуровневый формат сотрудничества образовательных комплексов и МИРО

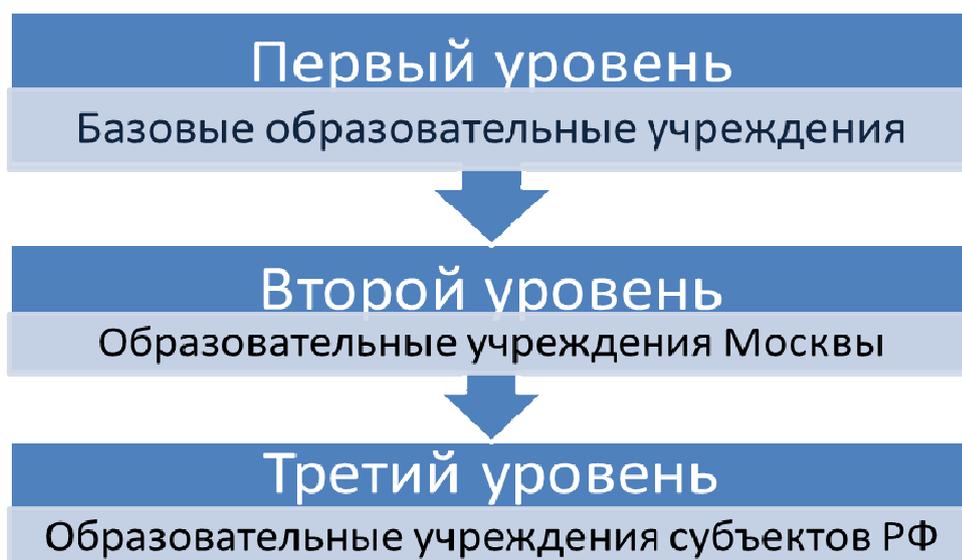


Схема № 1

Сотрудниками лаборатории разработана концепция сетевого практико-ориентированного взаимодействия (информационно-методического, научно-практического, консультационно-тьюторского и др.) между всеми субъектами сети в интересах каждого и всей системы московского образования. В настоящее время формируется открытая научно-образовательная сеть с многоформатными взаимоотношениями (Схема № 2).

Первый уровень. Базовые образовательные учреждения



ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Изучение закономерностей аномалий развития психики является необходимой задачей не только патопсихологии, но и дефектологии и детской психологии, именно поиск этих закономерностей, изучение причин и механизмов формирования того или иного дефекта психического развития позволяют своевременно диагностировать нарушения и искать способы их коррекции.

Спектр нарушений психического развития у детей достаточно широк, но значительно чаще встречается задержка психического развития. В отечественной коррекционной педагогике понятие «задержка психического развития» является психолого-педагогическим, относится к «пограничной» форме дизонтогенеза и выражается в замедленном темпе созревания различных психических функций. По данным отечественных и зарубежных авторов, в детской популяции выделяется от 6 до 11% детей с задержкой психического развития различного генеза.

В младенческом возрасте задержка в психическом развитии проявляется в замедленном темпе развития сенсомоторных функций, в вялости или, наоборот, в повышенном беспокойстве ребенка. В дошкольном возрасте родители и педагоги нередко обращают внимание на недоразвитие речи у детей, позднее формирование навыков опрятности, самостоятельности. Однако обычно задержка психического развития диагностируется специалистами у детей к окончанию дошкольного возраста или лишь при поступлении в школу. Наиболее наглядно она проявляется у детей в снижении общего запаса знаний, в ограниченности представлений об окружающем, в выраженных нарушениях внимания и памяти. Дети плохо успевают в школе, педагоги жалуются на их поведение и слабую интеллектуальную продуктивность. И если к подростковому возрасту, задержка психического развития не устранена, она находит отражение в личностной незрелости, в повышенной аффективности и нередко в девиантном поведении.

Психолого-педагогическое изучение возможностей психического развития детей с задержкой психического развития, по мнению В.И. Лубовского, «важнейшей своей целью должно иметь не только установление факта отставания в развитии, но и раскрытие своеобразия проявлений этого отставания» (8). В настоящее время достигнуты большие успехи в клиническом и психолого-педагогическом изучении детей с задержкой психического развития. Но, не смотря на это, проблема задержки психического развития и трудностей обучения данных детей выступает как одна из наиболее актуальных психолого-педагогических проблем.

Задержка психического развития (ЗПР) - это такое нарушение нормального развития, при котором ребенок, достигший школьного возраста, продолжает оставаться в кругу дошкольных, игровых интересов. Понятие «задержка» подчеркивает временной (несоответствие уровня развития возрасту) и вместе с тем временный характер отставания, который с возрастом преодолевается тем успешнее,

чем раньше создаются адекватные условия обучения и развития детей данной категории.

В психолого-педагогической, а также медицинской литературе используются другие подходы к рассматриваемой категории учащихся: «дети с пониженной обучаемостью», «отстающие в учении», «нервные дети». Однако критерии, на основании которых выделяются названные группы, не противоречат пониманию природы задержки психического развития. В соответствии с одним социально-педагогическим подходом таких детей называют «дети группы риска» (Г.Ф. Кумарина).

Причины возникновения ЗПР можно разделить на две большие группы:

1. причины биологического характера;
2. причины социально – психологического характера.

К причинам биологического характера относят:

- 1) различные варианты патологии беременности (тяжелые интоксикации, резус-конфликт и т.д.);
- 2) недоношенность ребенка;
- 3) родовые травмы;
- 4) различные соматические заболевания (тяжелые формы гриппа, рахит, хронические болезни – пороки внутренних органов, туберкулез, синдром нарушенного желудочно-кишечного всасывания и т.д.)
- 5) нетяжелые мозговые травмы.

Среди причин социально-психологического характера выделяют следующие:

- 1) ранний отрыв ребенка от матери и воспитание в полной изоляции в условиях социальной депривации;
- 2) дефицит полноценной, соответствующей возрасту деятельности: предметной, игровой, общение со взрослыми и т.д.
- 3) искаженные условия воспитания ребенка в семье (гипоопека, гиперопека) или же авторитарный тип воспитания.

В основе ЗПР лежит взаимодействие биологических и социальных причин.

При систематике ЗПР Власова Т.А. и Певзнер М.С. выделяют две основные формы:

1. Инфантилизм – нарушение темпа созревания наиболее поздно формирующихся мозговых систем. Инфантилизм может быть гармонический (связан с нарушением функционального характера, незрелостью лобных структур) и дисгармонический (обусловлен явлениями органики головного мозга);

2. Астения – резкая ослабленность соматического и неврологического характера, обусловленная функциональными и динамическими нарушениями центральной нервной системы. Астения может быть соматическая и церебральное – астеническая (повышенная истощаемость нервной системы).

Классификация основных видов ЗПР по К.С. Лебединской опирается на классификацию Власовой – Певзнер, в ее основе лежит этиологический принцип:

- ЗПР конституционального характера (причина возникновения – не созревание лобных отделов головного мозга). Сюда относятся дети с несложным гармоническим инфантилизмом, они сохраняют черты более младшего возраста, у них преобладает

игровой интерес, не развивается учебный. Эти дети при благоприятных условиях показывают хорошие результаты выравнивания.

- ЗПР соматогенного происхождения (причина - перенесение ребенком соматического заболевания). К этой группе относят детей с соматической астенией, признаками которой являются истощаемость, ослабленность организма, сниженная выносливость, вялость, неустойчивость настроения и т.п.

- ЗПР психогенного происхождения (причина – неблагоприятные условия в семье, искаженные условия воспитания ребенка (гиперопека, гипоопека) и т.п.)

- ЗПР церебрально-астенического генеза (причина - мозговая дисфункция). К этой группе относят детей с церебральной астенией - повышенной истощаемостью нервной системы. У детей наблюдаются: неврозоподобные явления; повышенная психомоторная возбудимость; аффективные нарушения настроения, апатико-динамическое расстройство – снижение пищевой активности, общая вялость, двигательная расторможенность.

В клинико-психологической структуре каждого из перечисленных вариантов ЗПР имеется специфическое сочетание незрелости эмоциональной и интеллектуальной сферы.

Учитывая все вышесказанное, этим детям необходим особый подход.

Требования к обучению, учитывающие особенности детей с ЗПР:

1. Соблюдение определенных гигиенических требований при организации занятий, то есть занятия проводятся в хорошо проветриваемом помещении, обращается внимание на уровень освещенности и размещение детей на занятиях.

2. Тщательный подбор наглядного материала для занятий и его размещение таким образом, чтобы лишний материал не отвлекал внимание ребенка.

3. Контроль за организацией деятельности детей на занятиях: важно продумывать возможность смены на занятиях одного вида деятельности другим, включать в план занятий физкультминутки.

4. Специалисты, работающие с данной категорией детей должны следить за реакцией, за поведением каждого ребенка и применять индивидуальный подход.

Список использованной литературы:

1. Власова Т.А. и Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. - М.: 1985.
2. Дети с ЗПР / под ред. Власовой Т.А. - М., 1983.
3. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей. - М., 1984.
4. Певзнер М.С. и др. Психическое развитие детей с нарушением умственной работоспособности. - М., 1985.

ВОВЛЕЧЕНИЕ НАСЕЛЕНИЯ В ВОЛОНТЕРСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ КРУПНЫХ МЕЖДУНАРОДНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ

INVOLVEMENT INTO VOLUNTEER ACTIVITIES DURING MAJOR INTERNATIONAL EVENTS

Термин «волонтер» изначально означало лицо, добровольно поступившее на военную службу. До введения всеобщей воинской повинности в некоторых государствах (Франция, Италия, Австро-Венгрия) система волонтерства была основным способом формирования армий, которая изжила себя лишь к середине XIX века или осталась в ряде стран как дополнение к регулярной армии, особенно в военное время.

В России волонтерство исторически всегда было недостаточно развито. Первое официальное упоминание относится к 1894 году, когда были учреждены городские попечительства о бедных, в которых подавались добровольные пожертвования и где трудились волонтеры. В советское время добровольцы привлекались к уборке урожая, благоустройству территорий, парков, скверов во время субботников, охране природы, общественного порядка и др. Понятие, содержание направление волонтерского труда в современной России приобрели конкретную форму только в начале 1990-х годов, когда появились некоммерческие организации, которые занялись благотворительной, просветительской деятельностью и созданием условий для добровольцев.

Анализ научной литературы свидетельствует о разнообразных трактовках понятия. Волонтерство понимается как форма социальной активности граждан, способ их самореализации, инструмент социального, культурного, экономического и экологического развития, как технология социальной работы с молодежью, социальная практика, малоспециализированный труд. Термин «волонтерство», принятый за рубежом тождественен российскому термину «добровольчество», означающее оказание помощи на безвозмездной основе и по доброй воле.

Сегодня термин «волонтерство» все активнее входит в оборот, более того, становится своего рода трендом в молодежной и социальной политике.

Помощь волонтеров при тушении лесных пожаров в 2010 году, работа в разрушенном наводнением Крымске, участие в организации и проведении крупнейших международных спортивных событий, таких как Универсиада 2013 года в Казани, Олимпийские и Паралимпийские игры 2014 года в Сочи, широко освещавшиеся в средствах массовой информации, безусловно, послужили популяризации волонтерской деятельности, важности и значимости этого вида социальной активности для государства. И как следствие в современных условиях наблюдается значительный всплеск интереса к участию населения в добровольческой деятельности. Ряд регионов (Москва, Санкт-Петербург, Казань, Екатеринбург, Владивосток, Сочи и мн. др.) сегодня накопили успешный опыт социальной практики использования труда волонтеров при организации и проведении различного уровня и

масштаба спортивных, культурных, научных, общественно-политических мероприятий.

Республика Татарстан является одним из первых регионов в России, которому на современном этапе истории удалось разработать и реализовать масштабный проект привлечения, мотивирования, отбора, обучения и организации работы интернациональной команды волонтеров при организации и проведении XXVII Всемирной летней универсиады 2013 года в Казани. Была разработана система подготовки, обучения и управления в период Игр масштабной численностью привлеченных добровольных помощников. Впервые в истории современной России была сформирована интернациональная команда волонтеров численностью 19 970 человек.

Коммуникационная и информационная кампания по продвижению идей Универсиады, популяризации студенческого спорта и вовлечению населения во всероссийское волонтерское движение «Казань 2013» стала одной из главных инноваций Оргкомитета.

На протяжении трех лет велась последовательная просветительская деятельность. Оргкомитетом были разработаны Концепции образовательной и волонтерской программ. Основными формами работы с населением стали: встречи в коллективах, презентации, форумы, конкурсы, образовательные смены, тренинги, продвижение в социальных сетях. Ключевыми образовательными проектами, которые были реализованы в учреждениях образования, спорта и культуры стали «Узнай все об универсиаде», «VolunteersAcademy», форум волонтеров «500 дней до Универсиады. Мы готовы!», «Команда 2013», «Урок Универсиады».

Всероссийские конкурсы «Полиглот», «Лица Универсиады», «Студенческая весна», фестиваль черлидеров, позволили отобрать волонтеров владеющих несколькими иностранными языками, сформировать наградную группу, определить участников культурной программы и спортивных презентаций для зрителей во время проведения Игр.

Впервые в истории Международной федерации студенческого спорта (FISU) в России были разработаны и реализованы масштабные PR-проекты по популяризации Универсиады, студенческого спорта и волонтерства, такие, как Эстафета Флага FISU «Универсиада в твоём городе» и Эстафета Огня Универсиады. Эти проекты охватили крупнейшие студенческие центры России от Владивостока до Калининграда, широко освещались в федеральных, региональных и местных средствах массовой информации, позволили позиционировать Универсиаду как национальный проект российской молодежи и заложить основу для формирования Всероссийского волонтерского движения «Казань 2013».

60 ведущих университетов России и Республики Татарстан, 25 региональных министерств по делам молодежи и спорту стали партнерами Исполнительной дирекции «Казань 2013» по подготовке волонтеров Универсиады. 50 319 человек выразили желание помочь в организации и проведении XXVII Всемирных студенческих летних игр. Десять месяцев велась напряженная работа по отбору участников волонтерской программы. Десятки тысяч очных и скайп-интервью провели рекрутеры Универсиады и отобрали для работы на Играх 20 тысяч человек.

Серьезное внимание Дирекция игр уделила программе обучения волонтеров. Тренинги, семинары, форумы, профильные смены, дистанционный курс «E-learning», языковая подготовка в online школе EF «EducationFirst», работа на тестовых чемпионатах, позволили подготовить высокопрофессиональную всероссийскую команду волонтеров «Казань 2013». Специальную подготовку прошли тренеры, тим-лидеры, атташе, волонтеры наградной и знаменной группы, медицинского профиля, лингвистических услуг. Важным направлением в подготовке волонтеров стало сотрудничество с международной организацией ЮНЭЙДС и АНО «Новый век» в реализации проекта «Игры во имя здоровья – игры во имя жизни», направленного на профилактику ВИЧ/СПИД в молодежной среде.

Таким образом, Оргкомитету удалось отобрать для работы на Играх 15 825 студентов, что составило 79% от общей численности всех волонтеров, 2199 (11 %) учащихся общеобразовательных учреждений; 1837 (9%) работающих; 1% пенсионеров, 65% (12 980) волонтеров составили женщины, 35% (6 990) мужчины. В разрезе по возрастным группам 15% составили волонтеры от 14 до 17 лет; 80% от 18 до 24 лет; 3% от 25 до 29 лет; 2% от 30 до 39 лет; 1% от 40 до 49 лет; 1% от 50 до 70 лет. Более 15 тысяч волонтеров на момент проведения Игр проживали или обучались в Республике Татарстан, 4850 человек прибыли из регионов России и зарубежных стран. Самые многочисленные делегации волонтеров прибыли из Москвы, Санкт-Петербурга, Екатеринбурга, Саратова, Марий-Эл, Удмуртии, Мордовии, Чувашии. Самыми малочисленными в свою очередь, стали делегации из Краснодарского края, Бурятии и Калининграда. Самый далекий путь преодолели волонтеры из Владивостока, Якутии и Новосибирска.

Таким образом, 19970 волонтеров из 81 субъекта Российской Федерации и 38 стран мира были представлены людьми разных возрастов, национальностей, вероисповеданий, социальной и гендерной принадлежности.

На Универсиаде в Казани волонтеры работали по 40 функциональным направлениям на соревновательных и тренировочных объектах, помогая в информационных зонах, медицинских и пресс-центрах, логистике и навигации на объекте, работе со зрителями, организации спортивных презентаций. Из числа учащихся детско-юношеских спортивных школ были подготовлены волонтеры спортивных площадок по всем 27 видам соревновательной программы Игр.

Аэропорты Москвы и Казани, железнодорожные вокзалы, речной порт, Центр аккредитации и выдачи униформы, Деревня Универсиады, Международный информационный центр, Главный медиа-центр, Культурный парк Универсиады, стадион церемоний открытия и закрытия Игр «Kazan-Арена», транспортный парк Универсиады стали ключевыми неспортивными объектами, на которых вместе с организаторами трудились тысячи волонтеров. Основными направлениями стали: встреча и проводы, сопровождение членов FISU, официальных лиц и национальных сборных команд, лингвистические услуги, помощь функциям: «протокол», «транспорт», церемонии открытия и закрытия Игр, «технологии», «информационные стойки», «размещение», «питание», «билетная программа», «аккредитация», «наградная и знаменная группа».

Атмосферу гостеприимной столицы Игр создавали 1700 старшеклассников и учителей на 87 информационных станциях «Cityvolunteers», оказывая

информационную и навигационную помощь гостям и жителям Казани. В течение двух недель в рамках проведения акции «Поддержки сборную России» волонтеры принимали теплые пожелания, напутствия и приветия спортсменам, прибывшим в Казань. По итогам акции было собрано более 1 миллиона подписей в поддержку сборной России, которые в дальнейшем были отправлены в Деревню Универсиады.

Инновационным решением Дирекции игр стало формирование группы поддержки сборной России из числа студентов, преподавателей университетов и колледжей Казани. 4000 активных болельщиков ежедневно поддерживали сборную команду России на спортивных площадках в борьбе за медали. Студенческая группа поддержки сборной России стала самой яркой и дружелюбной за всю историю Универсиад.

Кульминацией признания вклада волонтеров в успешную организацию Универсиады стало участие двух тысяч лучших ребят в параде на Церемонии закрытия Игр. Благодарственные письма за подписью Президента FISU Клод Луи Гальена и Председателя Оргкомитета Игр, Первого заместителя Председателя Правительства Российской Федерации, Игоря Ивановича Шувалова получили волонтеры по итогам работы в Казани.

Игры в Казани названы самыми лучшими, а роль волонтеров получила высокую оценку в лице Международной федерации студенческого спорта, Президента и Правительства страны, многочисленных делегаций стран-участниц и гостей столицы Татарстана.

Модель подготовки волонтеров в РТ является уникальной по своей сути, ибо участниками волонтерского движения стали и стар, и млад, люди разных национальностей и вероисповеданий, разного состояния здоровья. Волонтерское движение показало возможности социальных проектов такого огромного масштаба в побуждении и сплочении людей трудиться на благо личности. Главным отличием технологии подготовки волонтеров является их гуманистическая ориентированность, коммуникативная открытость и интерактивность, возможность объединения людей на единой основе – любви и уважения к личности человека.

**«ЛУЧШЕ ВМЕСТЕ, ЧЕМ ВРОЗЬ» - ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ**

**«TOGETHER IS BETTER»-TENDENCIES OF DEVELOPMENT OF INCLUSIVE
EDUCATION IN RUSSIA**

Инклюзивное образование – одно из основополагающих направлений развития образовательной системы ведущих государств мира, результат совместных усилий психологов и педагогов. В общем смысле под инклюзивным образованием понимается процесс обучения в школах и иных образовательных учреждениях детей, нуждающихся в особенном подходе со стороны педагога. Колоссальный опыт в развитии инклюзивного образования имеют европейские страны, в особенности Германия и Швеция. В Германии существует сеть дошкольных и общеобразовательных учебных заведений для детей с ограниченными возможностями здоровья, для гиперактивных малышей, а также для детей с отклонениями в развитии психики. Каждая из таких школ оснащена всем необходимым оборудованием, разработаны методики для каждой обучающейся группы, кроме того, для работы с особенными детками привлекаются сами родители и родственники, что позволяет создать прочные доверительные отношения в семье, и помогают ребенку адаптироваться в социально-учебном пространстве.

К сожалению, в России процесс внедрения инклюзивного обучения идет не столь быстрыми темпами. В силу социально-экономических трудностей, невнимания профессиональных объединений и гражданского общества к проблемам детей с особыми потребностями, в России крайне мало специализированных школ и учебных центров такого характера. В условиях невозможности создания в короткий срок отдельной системы учреждений инклюзивного образования, на взгляд авторов, наиболее целесообразно интегрировать процесс инклюзивного обучения в систему общего школьного образования.

Система смешанного обучения, при условии профессиональной координации педагога, поможет детям адаптироваться к социальной среде, наладить диалог со сверстниками, а также позволит предотвратить дискриминацию и детскую жестокость в школах и высших учебных заведениях. На взгляд авторов, наиболее комфортными условиями для детей с особыми потребностями будет их обучение вместе с остальными детьми, под чутким контролем педагога и наличием ряда условий. К таковым можно отнести следующие:

- работа педагога и психолога по созданию комфортной обстановке в классе и разъяснению детям наличия у каждого из них отличных черт и качеств; формирование у учащихся основ толерантности и гуманного отношения;
- наличия в классах необходимого оборудования для комфортной деятельности детей с нарушением здоровья;
- обязательное участие особенных детей в общих обсуждениях, заданиях и играх, что позволяет ребенку адаптироваться и налаживать контакты с ровесниками (обязательно проходит под контролем педагогов);

- проведение необходимых индивидуальных занятий с ребенком с целью повышения работоспособности, успеваемости;
- обязательное участие родителей, членов семьи в обучении детей в школе, постоянный контакт между родителями и педагогом, принятие жалоб, рекомендаций со стороны родственников;
- создание специальных образовательных программ в дополнение к общему курсу, которые позволили бы школьникам формировать необходимые знания и умения.

Все эти меры, на наш взгляд, могут внести существенный вклад в развитие инклюзивного образования в России уже на современном этапе. Ведь основной целью на данный момент стоит защита подрастающего поколения, развитие талантов каждого ребенка и раскрытие его потенциала. В условиях того, что пока, к сожалению, в нашей стране невозможно обеспечение всех желающих и нуждающихся детей специальными образовательными учреждениями, данная стратегия будет единственной верной, и поможет не потерять и сохранить талант и навыки каждого особенного ребенка.

Совершенно очевидно, что в реализации инклюзивного образовательного процесса огромная ответственность ложится на плечи педагога. Ведь педагоги – это люди, которые непосредственно имеют контакт с ребенком, которые призваны раскрыть его, помочь ему вырасти всесторонне развитой личностью. Именно поэтому первый шаг, с которого нужно начинать создание «смешанных» классов – это работа педагога по формированию у детей таких качеств, как гуманность, толерантность, отзывчивость и взаимовыручка. Это, крайне сложная задача, но педагогу необходимо проводить соответствующие занятия, совместно с психологами организовывать игры, презентации, направленные на развитие у детей основ мультикультурализма и толерантности. Без создания дружеского коллектива единомышленников и товарищей-сверстников невозможна работа с особенными детьми.

На сегодняшний момент вопросами инклюзивного образования интересуются, как правило, лишь профессиональные организации педагогов и психологов, а также общественные организации по защите детей, фонды социальной поддержки и некоторые другие социальные структуры гражданского общества. И это прискорбно, ведь столь актуальный вопрос должен рассматриваться на государственном уровне, должен быть включен в стратегию развития образования в России, должно быть профинансировано строительство специализированных образовательных учреждений и необходимое оборудование для общеобразовательных школ. Невозможно закрыть глаза на эту проблему, ведь дети – это, как известно, наше будущее, и каждый ребенок уникален, если мы хотим видеть яркое, развитое будущее Российское государство, нам следует задумываться над судьбой каждого гражданина нашей необъятной Родины. Маленькая свечка не может побороть мрак, но сотни зажженных свечей превращают ночь в день, поэтому каждому из нас, в особенности людям, имеющим отношения к работе с детьми, следует задумываться над вопросом, что он может сделать для раскрытия таланта именно этого ребенка и тогда, можно надеяться, что этот талант раскроется и будет греть всех нас своими яркими лучами.

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

THE PROBLEM OF PSYCHOLOGICAL RESILIENCE YOUNG PEOPLE WITH DISABILITIES

На современном этапе развития российского общества в условиях трансформации её ценностей особое внимание теоретиков и практиков в областях педагогики, психологии, медицины и других наук обращено к проблемам гуманного отношения к людям с ограниченными возможностями, организации особой среды их обучения, гармоничного развития их личности.

Многие авторы, изучая условия успешной адаптации и совладением с жизненными трудностями и стрессом, отдают приоритет личностным качествам человека, среди которых такие интегральные характеристики, как человеческий потенциал (А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт и др.); жизнестойкость (С. Кобейса, С. Мадди, Д. Кошаба, Д.А. Леонтьева, Л.А. Александровна и др.); личностный адаптационный потенциал (А.Г. Маклаков); личностная автономия (Э. Деси, Р. Райан и др.); личностный потенциал (Д.А. Леонтьев, Е.Ю. Мадрикова, Е.Н. Осин, А.В. Плотникова и др.) и др.

Согласно Большому англо-русскому словарю, «hardiness» – выносливость, крепость, здоровье, устойчивость, смелость, отвага, неустрашимость, дерзкость, наглость. Соответственно «hardy» – выносливый, стойкий, закаленный, смелый, отважный, дерзкий, безрассудный, выносливый человек. Понятие «hardiness» отражает, с точки зрения С. Мадди и Д. Кошабы, психологическую живучесть и расширенную эффективность человека, а также является показателем психического здоровья человека. Жизнестойкость («hardiness»), по мнению С. Мадди, характеризует меру способности личности выдерживать стрессовую ситуацию.

Жизнестойкость, по Д.А. Леонтьеву, как конструктор, имеющий отношение к личностному потенциалу, включает в себя три составляющих. Это *вовлеченность* личности, т.е. установка на участие в происходящих событиях; *контроль* как установка на активность по отношению к событиям жизни и *принятие риска* – установка по отношению к трудным или новым ситуациям, благодаря которым можно чему-то научиться и приобрести новый опыт. В нашем исследовании проблема психологической жизнестойкости молодых людей с ограниченными возможностями приобретает особое звучание в связи с трудностями их адаптации в социуме и переживанием в связи с этим тяжёлых стрессовых состояний. Несмотря на немалое количество работ, посвященных изучению психологической жизнестойкости личности, её исследования у людей с ограниченными возможностями не проводились.

Мы рискнули предположить, что уровень психологической жизнестойкости людей с ограниченными возможностями выше, чем у здоровых молодых людей. Для подтверждения гипотезы использовалась методика «Психологическая

жизнестойкость» С. Мадди, адаптированная Д.А. Леонтьевым и Е.И. Рассказовой. В экспериментальном исследовании принимали участие 20 молодых людей с ограниченными возможностями и 20 молодых людей с нормальным уровнем физического развития в возрасте от 18 до 32-х лет.

Полученные экспериментальные результаты позволили сделать следующие выводы. Высокие показатели по компоненту *вовлеченности* были выявлены у 80% молодых людей с ограниченными возможностями и 83% у молодых людей с нормальным уровнем физического развития. Это говорит о том, что эти люди убеждены в том, что вовлеченность в происходящее дает максимальный шанс найти стоящее и интересное для себя. Как правило, люди с развитым компонентом *вовлеченности* получают удовольствие от собственной деятельности. Высокие показатели по компоненту *контроля* – 40% у молодых людей с ограниченными возможностями и 25% у молодых людей с нормальным уровнем физического развития. Им свойственна убежденность в том, что если они активно пытаются разрешить ситуацию, борются, то они могут повлиять на результат происходящего. Высокие показатели по компоненту *«принятие риска»* выявлены у 55% молодых людей с ограниченными возможностями и 50% у молодых людей с нормальным уровнем физического развития. Они рассматривают свою жизнь как способ приобретения опыта, готовность действовать в отсутствие надежных гарантий успеха, на свой страх и риск.

Средние показатели по компоненту *вовлеченности* были выявлены у 5% молодых людей с ограниченными возможностями и 7% у молодых людей с нормальным уровнем физического развития. Это может говорить о том, что эти люди убеждены в том, что вовлеченность в происходящее дает максимальный шанс найти стоящее и интересное для себя, но в меньшей степени. Средние показатели по компоненту *контроля* – 30% у молодых людей с ограниченными возможностями и 75% у молодых людей с нормальным уровнем физического развития. Людям со средним показателем контроля свойственно убежденность в том, что если они активно пытаются разрешить ситуацию, борются, но они не всегда могут повлиять на результат происходящего, не верят в то, что у них все получится. Средние показатели по компоненту *принятию риска* – 35% у молодых людей с ограниченными возможностями и 50% у молодых людей с нормальным уровнем физического развития. Они рассматривают свою жизнь как способ приобретения знаний, опыта, готовы рисковать ради своих целей, но делают это не уверенно и могут отказаться от рискованных действий.

Низкие показатели по компоненту *вовлеченности* были выявлены у 15% молодых людей с ограниченными возможностями и 10% у молодых людей с нормальным уровнем физического развития. Такие показатели свидетельствуют о том, что у таких людей отсутствуют убежденность в том, что вовлеченность в происходящее даёт шансы найти стоящее и интересное для себя. Это порождает чувство ненужности и появляется ощущение себя «вне» жизни. Низкие показатели по компоненту *контроля* – 30% у молодых людей с ограниченными возможностями и 0% у молодых людей с нормальным уровнем физического развития. Низкие показатели по компоненту контроля говорят о том, что эти люди считают, что от них лично мало что зависит в жизни, ощущают свою беспомощность и легко сдаются на

милость судьбы. Низкие показатели по компоненту принятия риска – 10% у молодых людей с ограниченными возможностями и 0% у молодых людей с нормальным уровнем физического развития. При низких баллах по компоненту принятия риска люди стремятся к неизменности, стабильности в жизни, простому комфорту и безопасности.

Высокий общий уровень психологической жизнестойкости показали 65% молодых людей с ограниченными возможностями и 40% молодых людей с нормальным уровнем физического развития. Общий низкий уровень психологической жизнестойкости выявлен у 35% молодых людей с ограниченными возможностями и у 60% молодых людей с нормальным уровнем физического развития.

Таким образом, *психологическая жизнестойкость*, которая проявляется в высоких показателях по компоненту *контроля* и *принятию риска* у молодых людей с ограниченными возможностями выше, чем у молодых людей с нормальным уровнем физического развития.

Показатель *вовлечённость*, который характеризуется, убежденностью в том, что вовлеченность в происходящее дает максимальный шанс найти стоящее и интересное для себя, у молодых людей с ограниченными возможностями ниже, чем у здоровых молодых людей.

Показатель *контроль*, который характеризуется, убежденностью в том, что если активно пытаться разрешить ситуацию, бороться, то можно повлиять на результат происходящего, у молодых людей с ограниченными возможностями выше, чем у здоровых молодых людей.

Показатель *принятие риска*, который характеризуется, убежденностью в том, что если рассматривать свою жизнь как способ приобретения опыта, при этом, действовать иногда в отсутствие надежных гарантий успеха, на свой страх и риск, можно достичь больших вершин в своей жизни, у молодых людей с ограниченными возможностями выше, чем у здоровых молодых людей. Наша гипотеза нашла своё подтверждение. Была также разработана программа коррекции и развития психологической жизнестойкости молодых людей с ограниченными возможностями.

Список использованной литературы:

1. Леонтьев, Д.А. Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. - М.: Смысл, 2006. - 63 с.
2. Маклаков, А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / А.Г. Маклаков // Психологический журнал. - 2001. - Т. 22. - № 1. - С. 16 - 24.

Трифорова Т.А.

Россия, г. Казань

Институт экономики, управления и права

ПРОФОРИЕНТАЦИЯ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

CAREER GUIDANCE IN SYSTEM OF INCLUSIVE EDUCATION

Аннотация: В статье рассматривается проблема профессионального самоопределения лиц с ограниченными возможностями здоровья. Анализируется специфика профориентации в системе инклюзивного образования.

Abstract: The article considers the problem of professional self-determination of persons with limited opportunities of health. Specifics of career guidance in system of inclusive education are analyzed.

В настоящее время в связи с усилением демократических и интеграционных процессов в нашей стране инклюзивному образованию придаётся все большая значимость. Для лиц с ограниченными возможностями образование выступает средством социальной реабилитации и интеграции с социальной средой. Многочисленные исследования доказывают эффективность совместного обучения обычных детей и детей с особыми образовательными потребностями. Результативность инклюзивного образования прослеживается и в плане социальной реабилитации инвалидов, и в области развития гуманности и толерантности подрастающего поколения.

Смысл любого образования заключается в подготовке молодых людей к будущей трудовой деятельности. Помимо передачи знаний, умений и навыков учеба в средней школе, в профессиональном учебном заведении должна способствовать профессиональному самоопределению учащихся, формировать у них готовность к общественно-полезной трудовой деятельности. Процесс профессионального самоопределения является очень значимым и одновременно сложным этапом в жизни каждого человека. От успешности этого процесса зависит не только жизнь конкретного человека, но и благополучие целой страны. Многие социальные проблемы, будь то алкоголизм, наркомания, криминал, нередко обусловлены тем, что человек не определился, не нашел своего места в жизни, не видит смысла в общественно-полезной деятельности. В связи с этим проблема профориентации приобретает огромное значение в масштабах всей страны.

Особая роль отводится профориентации лиц с ограниченными возможностями здоровья, так как их профессиональный выбор ещё и ограничен недостатками физического развития. Очевидно, что инвалид в силу имеющихся у него ограничений в здоровье не имеет возможности выбрать любую понравившуюся ему специальность. Нередко это и называют главной проблемой в профориентации лиц с ограниченными возможностями. Также необходимо помнить и о том, что неправильный выбор профессии молодым инвалидом может привести к депривации, социальной дезадаптации, усилению влияния физических нарушений на ухудшение

здоровья. Тоже можно сказать и о зрелом человеке, имеющем не прирожденные, а приобретенные ограничения по здоровью. Данная категория граждан является чуть ли ни пожизненным «клиентом» центров занятости населения, а достойной профориентационной помощи им не оказывается в силу ряда причин.

Инклюзивное образование предполагает совместное обучение и доступность качественного образования для всех на основе создания общеобразовательного пространства, соответствующего различным потребностям детей. Одним из важных требований к инклюзии, обеспечивающих доступность и получение качественного профессионального образования инвалидами, является своевременное их рациональное профессиональное самоопределение, которое зависит от оптимального выбора специальности.

В системе инклюзивного образования важно построить профориентационную работу таким образом, чтобы и обычные учащиеся, и люди с ограниченными возможностями здоровья имели, с одной стороны, равные возможности в получении профориентационной помощи, с другой стороны, эта помощь была бы специфичной. То есть инклюзия должна создавать условия для успешного профессионального самоопределения всех учащихся. Очевидность вышеизложенного подтверждается и результатами мониторинга потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании. В аналитических отчетах четко показывается, что основным ожиданием родителей от школы является профориентационный результат. Родители ожидают, что ребенок с ОВЗ получит в школе те знания и умения, которые помогут ему продолжить профессиональное обучение, а в дальнейшем получить и работу. Развитие информационных и телекоммуникационных технологий открывает широкие возможности для получения профессионального образования лицам с особыми потребностями. Важно формировать у ребенка установку на отказ от иждивенческой позиции, развивать мотивацию трудовой деятельности, создавать условия для интеллектуального развития.

В современной психологической литературе подробно описаны современные подходы, принципы и методы профориентации учащейся молодежи, даны дефиниции понятию «профессиональное самоопределение» (Е.И. Головаха, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Л.М. Митина, Н.С. Пряжников, Е.С. Романова и др.).

Проблема профориентации лиц с ограниченными возможностями здоровья привлекла внимание исследователей сравнительно недавно и рассматривается в научной литературе не так часто. Можно отметить диссертационные исследования А.В. Ефремова, С.Н. Кавокина, Л.А. Дубковской, Е.В. Шлоговой, в той или иной мере затрагивающие данную проблематику. Эти исследования раскрывают в основном социологические аспекты профориентации инвалидов вне системы инклюзивного образования. Современное состояние вопроса развития профессионального самоопределения людей с ОВЗ отражается в работах Н.Г. Гаубрих, Н.М. Назаровой, М.И. Никитиной, Н.И. Рыжковой, В.Л. Савиных, Л.А. Саркисяна, А.Г. Станевского, А.В. Тюрина, Е.Е. Чепурных. Отмечается, что зонами риска для инвалидов в области профессионального самоопределения является выбор профессии без учета профориентационных возможностей. Велика вероятность недооценки или переоценки инвалидом собственной личности, своих склонностей и способностей, что впоследствии может привести к ухудшению его физического и психического

здоровья. Исследования Н.Г. Гаубрих, С.Н. Кавокина показывают, что характер патологии, которой страдает инвалид, во многом определяет его потенциальные возможности для профподготовки и профобразования [1]. Неоднозначен круг профессий, доступных для обучения, например, для инвалидов с заболеваниями органов кровообращения и болезнями органов дыхания, с нарушениями зрения и слуха, двигательной активности. В этой связи для инвалидов становится невозможным выполнение тех или иных трудовых операций, и, следовательно, ограничивается возможность обучения ряду профессий. Основной проблемой профориентации становится тот факт, что выбор профессии инвалидом обуславливается возможностями, а не желаниями. В социальном плане профориентация инвалидов осложняется реальными сложностями в дальнейшем трудоустройстве. Без поддержки государства самим молодым инвалидам крайне сложно получить трудовой опыт. Перспектива занятости лиц с ограниченными возможностями связывается преимущественно с фрилансерством в сфере IT-технологий.

Одними из последних исследований, описывающих с психолого-педагогических позиций специфику развития профессионального самоопределения инвалидов в условиях инклюзии, являются исследования Н.А. Романович [2,3]. Ею анализируются существующие подходы к профориентации лиц с ОВЗ, даны определения понятиям «профессиональное самоопределение инвалида», «профориентационные возможности инвалидов», рассматриваются принципы и технологии дистанционной довузовской подготовки инвалидов, удовлетворённость выбранной профессией студентов-инвалидов, психолого-педагогические аспекты работы по профессиональному самоопределению инвалидов.

Профессиональное самоопределение инвалидов рассматривается ею как активная сознательная целенаправленная деятельность человека с ОВЗ по определению своих профориентационных возможностей, поиску и выбору поля будущей профессиональной деятельности, самореабилитации, самокоррекции, самокомпенсации своих возможностей в процессе реализации профессиональных жизненных планов. Под профориентационными возможностями инвалида понимается социально и природно обусловленная сфера вероятной реализации сил и способностей инвалида для самостоятельного, осознанного, адекватного выбора профессии с использованием сохранных возможностей в личностной сфере, физическом развитии и возможность успешного её освоения, а в дальнейшем – успешной профессиональной деятельности. Н.А. Романович выделяет важнейшие составляющие готовности инвалида к профессиональному выбору:

самостоятельность – самостоятельное принятие решения о выборе пути и форме профобразования, корректировка первичного выбора профессии;

осознанность – знание состояния своего здоровья, своих способностей, возможностей в освоении профессии, личностный смысл выбора профессии;

адекватность означает, что решение о выборе профессии соотнесено с состоянием здоровья, возможностями и задатками, личностной профессиональной направленностью, личными планами построения карьеры.

По сути эти же составляющие характеризуют готовность к профессиональному выбору и обычных учащихся, не имеющих ограничений по здоровью. И.С. Кон,

А.П. Чернявской и многими другими исследователями показано, что развитие профессионального самоопределения подростков опирается, прежде всего, на самопознание, развитие рефлексии, самосознания, автономности, ответственности, самостоятельности и личностной зрелости.

Наши многочисленные исследования в рамках профориентационной работы 2008–2013 гг. с 35000 старшеклассниками Республики Татарстан показывают низкий уровень готовности к профессиональному самоопределению современных школьников, не имеющих особых проблем со здоровьем [4]. 80% старшеклассников (городских и сельских) ориентированы на получение высшего образования. Из них не больше 35% учитывают ситуацию на рынке труда и выбирают востребованные профессии. Остальные направлены на получение высшего образования, не важно, какого, на приобретение модных, престижных и творческих профессий, суть которых ребята недостаточно понимают. Для сельских жителей и представителей малых городов важнейшей ориентацией становится выбор и обучение такой профессии, которая позволила бы остаться и закрепиться в большом городе. Около 90% сельских школьников не рассматривают дальнейшее проживание в родном селе или малом городке, и их готовность к профессиональному выбору базируется на установке «уехать совсем», «вырваться из деревни».

Порядка 30% старшеклассников могут чётко обозначить имеющиеся профессиональные склонности. У остальных знания о собственных интересах весьма размыты и неопределённые. На вопрос «Чем вам интересно заниматься, что нравится?» многие отвечают «Не знаю», «Не думал». Ещё более проблематичным является вопрос о наличии способностей, личностных характеристик. Налицо невысокий уровень рефлексии и слабое знание своих психофизиологических и характерологических особенностей.

Самостоятельно школьники не задумываются о профессии как образе жизни. Более того, многие плохо осведомлены и о специфике деятельности выбираемой профессии. Настораживает и тот факт, что свыше 70% старшеклассников не осознаёт зависимость будущих профессиональных достижений от сегодняшних вкладов.

В отношении ценностей учащихся картина вполне предсказуемая. Наибольшую ценность для старшеклассников на сегодняшний день представляет материальное благополучие. Смысл трудовой деятельности видится в возможности получать за работу высокую оплату. Причём в самосознании учащихся связь между затрачиваемыми усилиями и уровнем вознаграждения практически не осознаётся. Школьники связывают высокую зарплату с высокой должностью, говоря о том, что мечтали бы стать «начальником», «директором», «президентом» только лишь для того, чтобы получать значительную зарплату.

Диагностика предпочитаемого уровня самостоятельности в труде показывает стремление учащихся ощущать себя самостоятельными, творческими и просто уникальными работниками. Не высок процент тех, кто согласен на позиции исполнителя. Очевидно, что высокий уровень притязаний современного подрастающего поколения мало соотносится с их знаниями о рынке труда, требованиях к профессионалам, не подкрепляется целеустремленностью и усердием. Можно констатировать, что неадекватность самооценки учащихся затрудняет процесс

их профессионального самоопределения. Эту же проблему отмечают и у подростков с ограниченными возможностями здоровья [3].

Основной вывод наших исследований сводится к положению, что профориентационная работа, в первую очередь, должна содействовать развитию рефлексии, самосознания, самостоятельности, мотивационной сферы, важнейших жизненных навыков. И только в дальнейшем способствовать конкретному профессиональному выбору.

Собственный практический и исследовательский опыт профориентационной работы, анализ публикаций других исследователей позволяет предположить, что в условиях инклюзивного образования профориентационную работу необходимо разбивать на два этапа. На первом этапе необходимо подготовить базу – готовность к профессиональному выбору, то есть проводить со всеми учащимися вне зависимости от их состояния здоровья занятия, направленные на самопознание, целеполагание, развитие мотивационной сферы личности, автономности, ответственности, самостоятельности, формирование умений принимать решения, информированности о рынке труда и профессиях. В качестве методов можно применять: 1) информационные (лекции, беседы, ярмарки профессий, профессиограммы, видеосюжеты, экскурсии, встречи с профессионалами и др.); 2) диагностические (наблюдение, тестирование, анкетирование); 3) активизирующие и развивающие (игры, тренинги, упражнения, активизирующие методики). На втором этапе необходимо оказывать более конкретную помощь в принятии решения. И здесь уже целесообразно проводить профориентационную работу с инвалидами отдельно, ориентируясь на их специфические профориентационные возможности. Если инклюзивная образовательная среда широкая, в образовательном учреждении достаточное количество лиц с разными ограничениями по здоровью, имеет смысл объединять инвалидов в группы по признаку физических нарушений. На этом этапе будут уместны диагностические и консультационные методы. Возможно, что более эффективным будет индивидуальная, а не групповая работа, как на первом этапе. Практическое оказание помощи в профессиональном самоопределении лицам с ограниченными возможностями здоровья сдерживается недостаточностью разработок, учитывающих возможности внедрения эффективных психолого-педагогических технологий при рассмотрении проблемы выбора профессии инвалидом. Следовательно, перед практиками и исследователями встает острая проблема разработки специфичного диагностического и консультационного инструментария для оказания действенной помощи в профессиональном выборе лицам с различными профориентационными возможностями.

Профориентационная работа в школе заканчивается принятием учащимися решения о выборе профессии, предпочтением учебного заведения. Практика показывает, что профориентационная довузовская подготовка инвалидов способствует реализации главной цели инклюзивного образования, позволяет инвалиду успешнее интегрироваться в студенческую среду [3].

В системе профессионального образования дальнейшая профориентация нацелена на построение траектории профессионального развития, карьерный менеджмент. Это происходит на дисциплинах профессионального цикла или специальных занятиях психологической направленности по планированию карьеры.

В настоящее время проводится активная апробация различных подходов, способов, методик к построению профориентационной работы с учащимися профессиональных учебных заведений. Это и деятельность центров карьеры, центров содействия трудоустройству, студенческих кружков, общественных студенческих организаций, и реализация социальных проектов.

Нам представляется, что профориентация студентов-инвалидов должна происходить совместно с профориентацией обычных студентов. От преподавателей, мастеров производственного обучения, научных руководителей, психологов, специалистов центров карьеры и содействия трудоустройству требуется особая чуткость и профессиональная компетентность. Особую актуальность приобретает разработка методик оказания профориентационной помощи студентам с особыми потребностями.

Список использованной литературы:

1. Кавокин, С.Н. Социальное управление процессом комплексной реабилитации инвалидов: дис. ... д-ра соц. наук: 22.00.08 / Кавокин Сергей Николаевич. – М., 2002. – 448 с.
2. Романович, Н. А. Педагогическое содействие профессиональному самоопределению инвалидов в процессе довузовской подготовки при высшем учебном заведении: автореф. дис. ... канд.п.наук: 13.00.01 / Романович Наталья Анатольевна. – Челябинск, 2012. – 25 с.
3. Романович, Н.А. Профориентационная работа как важный фактор эффективной реализации инклюзивного образования инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья / Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: Сб. материалов II Международной научно-практической конференции // Отв. ред. Алехина С.В. – М.: МГППУ, 2013. – С.114 – 117.
4. Трифонова, Т.А. Особенности профессионального самоопределения школьников / Личность в профессионально-образовательном пространстве // Материалы XII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / науч. ред. д-р пед. наук, проф. Э.Ф. Зеер; канд. пед. наук, доц. Д.П. Заводчиков; ФГАОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т». Екатеринбург: РГППУ, 2013. – 133 с.

ИНКЛЮЗИЯ. РЕШЕНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ

INCLUSIVE EDUCATION. SOLUTION LOGOPAEDEIC PROBLEMS

В настоящее время каждый человек нашей страны может выбрать ту форму обучения, которая для него наиболее удобна и приемлема. Одна из таких форм – инклюзивное обучение, являющееся сегодня ведущей тенденцией государственной политики образования большинства стран мира.

Инклюзия – форма организации образовательного процесса, при которой дети с отклонениями в развитии обучаются по соответствующим нарушениям общеобразовательным программам в одном классе с нормально развивающимися сверстниками в условиях общеобразовательной школы. Данная форма организации образовательного процесса является приоритетной по отношению к специальному классу и индивидуальному обучению и, как нельзя, лучше подходит для воспитанников с нарушениями опорно-двигательного аппарата (VI вид), не имеющих вторичных и сопутствующих нарушений (задержки психического развития, умственной отсталости, выраженных нарушений слуха, зрения, поведенческих нарушений).

Инклюзия – это возможность вселить уверенность в своих силах учащимся с ограниченными возможностями здоровья. Обучение в инклюзивных школах позволяет детям приобрести знания о правах человека, а это ведет к уменьшению дискриминации, так как дети учатся общаться друг с другом, учатся распознавать и принимать различие.

Всем известно, что дети учатся по-разному. К счастью, большинству подходят общепринятые программы. У детей с нарушением опорно-двигательного аппарата зачастую наблюдается недостаточность развития словаря, невнятное произношение отдельных звуков, невыразительность речи. И на сегодняшний день актуальной остается проблема нарушения письменной речи у детей начальной школы. Нарушение письменной речи – дисграфия – является серьезным препятствием в овладении грамотой на начальных этапах обучения и в усвоении грамматики родного языка на более поздних этапах. Это связано, прежде всего, со слабостью слухоречевой памяти, недостаточностью модально-специфических видов внимания, памяти, фонематического восприятия, кинестетического и зрительного анализа, бедностью сенсорного опыта, ограничением или нарушениями двигательной сферы. Нельзя забывать о том, что письмо является «базовым» навыком, на котором строится все дальнейшее обучение. Значение письменной речи в обучении ребенка велико, оно несет в себе не только образовательную функцию, но и играет, безусловно, огромную роль в формировании жизненной компетенции личности человека.

Иногда у учащихся с трудностями в овладении письмом и чтением возникают вторичные изменения личности, связанные с невозможностью преодолеть школьные неудачи. Несмотря на полноценное интеллектуальное развитие, такие школьники с речевыми нарушениями в условиях массовой школы не в состоянии овладеть

письмом и чтением, они неизбежно «выпадают» из общего темпа фронтальной работы класса.

Таким детям требуется систематическая психолого-педагогическая, логопедическая помощь. Такое взаимодействие помогает решить следующие задачи:

- развитие и коррекция психических функций;
- помощь в усвоении учебных навыков;
- коррекция нарушений эмоционально-волевой сферы;
- помощь в решении проблем взаимоотношений со сверстниками, учителями, родителями;
- развитие психолого-педагогической компетентности учащихся, родителей, педагогов.

Своевременное выявление стойких трудностей в обучении и обеспечение коррекционного воздействия, сотрудничество различных специалистов, опора на современные исследования и достижения в педагогике; индивидуальный подход, когда внимание педагога фокусируется на возможностях и сильных сторонах ребенка, позволяет таким детям успешно овладеть навыками чтения и письма и «влиться» в «общий поток».

Таким образом, инклюзивная образовательная система сталкивается с рядом проблем, которые могут быть решены в результате активного, согласованного участия всех заинтересованных сторон (педагогов, детей, родителей).

Список использованной литературы:

1. Акатов, Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: Учеб. пособие для студ.высш.учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2003.
2. Гэри Банч. Включающее образование. Как добиться успеха? Основные стратегические подходы к работе в интегративном классе / Пер. с англ. Н. Грозной, М. Шихиревой. – М.: «Прометей», 2005.
3. Логопедия: Учеб. для студ. дефектол. фак. Педвузов / Под ред. Л. С. Волковой, С.Н.Шаховской. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1999.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

PSYCHOLOGICAL SUPPORT IN TERMS OF INCLUSIVE EDUCATION

Инклюзивное образование - это не только создание технических условий для беспрепятственного доступа «особых детей» в общеобразовательные учреждения, но и специфика учебно-воспитательного процесса, который должен строиться с учетом психофизических особенностей ребенка с ограниченными возможностями. Основным недостатком в воспитании и обучении аномальных детей выдающийся отечественный психолог Л.С. Выготский объяснял неумением педагога видеть в дефекте его социальной сущности. Он писал: «Всякий телесный недостаток - будь органический дефект или порок реализуется как социальное ненормальное поведение, происходит социальный вывих, перерождение общественных связей, смешение всех систем поведения» [с. 15].

Одной из главных задач инклюзивной образовательной среды выступает создание условий для позитивного развития личности, способной к саморазвитию, т.е. взаимодействие школьника со сверстниками и педагогами в условиях психологической защищенности и поддержки.

Именно характер отношений между участниками образовательного процесса задает пространство развития личности. Психологический компонент образовательной среды это, прежде всего, характер общения субъектов образовательного процесса, на фоне которого реализуются их потребности, возникают и разрешаются межличностные и групповые конфликты.

В образовательных учреждениях должно быть организовано качественное психолого-педагогическое сопровождение «особого ребёнка», а также создан особый морально-психологический климат в педагогическом и ученическом коллективах, основанный на понимании проблем, нужд «особенного» ребенка и на желании ему помочь.

Включение в учебно-воспитательный процесс инклюзивного образования напрямую затрагивает школьного психолога. Его роль в данном процессе – создание целостной системы поддержки, объединяющей отдельных детей и педагогов, целые классы и местное сообщество, делающей акцент на возможностях, а не на ограничениях детей. Школьный психолог сопровождает изменение школьной корпоративной культуры и помогает учителям адаптироваться к новым вызовам профессии.

Суть психологической работы с детьми ОВЗ состоит в снятии нервно-психического напряжения; коррекции самооценки; развитии психических функций - памяти, мышления, воображения, внимания; преодолении пассивности; формировании самостоятельности, ответственности и активной жизненной позиции; преодолении отчужденности и формировании коммуникативных навыков.

Эти задачи педагог-психолог решает методами бесед, индивидуальных психологических консультации, ролевых игр, тренинговых упражнений.

Ребенок не может быть адаптирован и социализирован отдельно от родительской семьи. Часто семьи отличаются гиперопекой, снижением социальной активности ребенка. Поэтому целью психологической работы с родителями становится создание условий для социальной адаптации семей с «особым» ребенком. Большая проблема при работе с детьми с ОВЗ – выявление семейных психологических механизмов, которые оказывают влияние на особенности поведения и психическое здоровье детей. Методологическим основанием этой работы является положение, что семья – это та среда, в которой у ребенка формируется представление о себе – «Я-концепция», где он принимает первые решения относительно себя, и где начинается его социальная природа [2 с. 62]. Родители таких детей не только значительно дольше несут ответственность за своего ребенка, чем родители здоровых детей, но и лучше, чем кто-либо, знают его личностные особенности. Задачей психологической работы с родителями «особых детей» является выявление и развитие индивидуальных ресурсов членов семей, внутрисемейных ресурсов. Все поставленные задачи решаются через различные формы взаимодействия с семьей.

Следует выделить два направления психолого-педагогического сопровождения:

- актуальное, ориентированное на решение уже имеющихся трудностей, возникших у ребенка;
- перспективное, ориентированное на профилактику отклонений в обучении и развитии.

Оба направления могут быть реализованы только совместными усилиями всех специалистов службы сопровождения. В деятельности службы сопровождения существует три обязательных компонента, взаимосвязанных друг с другом:

- диагностика развития ребенка (психического, личностного, социального);
- реализация программ индивидуальных и групповых занятий коррекционно-развивающей направленности:
- анализ образовательной среды с точки зрения тех возможностей, которые она имеет для обучения и развития и тех требований, которые она предъявляет к уровню развития ребенка.

Для детей с проблемами развития важно еще до начала обучения продумать варианты адаптации программного материала, то есть составление индивидуального учебного плана. На этом направлении психолог может играть роль своеобразного эксперта – оценивать психологическую адекватность подобного учебного плана - его соотнесенность с задачами социальной адаптации конкретного ребенка. Так, для детей с особыми образовательными потребностями, может быть предложена работа с разноуровневыми заданиями по одним и тем же темам, и соответствующие такому обучению методические рекомендации [2 с. 81]. Еще до начала учебного года необходимо знакомство с конкретными детьми, не только психолога, но и педагогов. Ребенок знакомится со школой. В этой ситуации психолог может выступать как «адаптор» для ребенка. Этому часто предшествует углубленное психологическое обследование ребенка. Уже с самого начала обучения ребенка в школе психолог наблюдает за классом, в котором учатся «особые дети», самостоятельно или при помощи воспитателя группы продленного дня или социального педагога *проводит*

игровые занятия со всеми детьми в классе, способствующие лучшей адаптации всех детей, их эмоциональному сплочению. Это особый пласт именно психологической работы, так как одна из основных задач обучения «особых детей» в массовой школе – это задача социальной адаптации.

Психологически чрезвычайно важно, чтобы все педагоги школы старались спокойно и адекватно общаться с особыми детьми, по возможности не выделять их особенности перед другими детьми, не обсуждать без необходимости их проблем или негативные черты ни на уроке, ни во второй половине дня. Таким образом, на всех этапах организации инклюзивного обучения и воспитания в школе, роль психолога может быть обозначена как организующая и координирующая, просветительская и обучающая.

Обычное образование нацелено на обычных детей, включает в себя обычных педагогов и обычные школы. «Специальное образование включает работу с «особыми детьми», под них подстраиваются и школа, и педагоги»[4 с. 91].

Интегрированное образование с помощью реабилитации и адаптации подстраивает специального ребенка к обычному образованию. Инклюзивное образование, воспринимая ребенка таким, какой он есть, подстраивает под него систему образования.

Список использованной литературы:

1. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. - М.,1967-93с.
2. Дубровина, И.В. Школьная психологическая служба: Вопросы теории и практики - М.: Педагогика, 1991.-234с.
3. Грачев, Л.К. Программа социальной работы с семьями, имеющими детей-инвалидов / Л. К. Грачев. – М.: «Центр общественных ценностей», 1998. – 138с.
4. Кобрина, Л.М. Отечественная система специального образования — фундамент инклюзивного обучения и воспитания // Дефектология. — 2012. — № 3.
5. Мелехин, А.И. Индивидуальный маршрут развития особого ребенка. — Справочник педагога-психолога (детский сад) — 2011. — № 04.

**О ПРОБЛЕМАХ РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ С
ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В СРЕДУ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ДЕТЕЙ С ДЦП)**

**ON THE PROBLEMS OF IMPLEMENTING THE INTEGRATION OF CHILDREN
WITH DISABILITIES IN THE EDUCATIONAL INSTITUTION ENVIRONMENT
(USING THE EXAMPLE OF CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY)**

Согласно официальной статистике, в России проживает около 10 миллионов инвалидов, а по оценке Агентства социальной информации – не менее 15 миллионов [1].

Получение образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми – инвалидами является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

В 2008 году Россия подписала Конвенцию ООН «О правах инвалидов». В статье 24 Конвенции говорится о том, что в целях реализации права граждан на получение образования государства-участники обязаны содействовать развитию системы инклюзивного образования. С 2008 года инклюзивное образование является одним из приоритетных направлений развития образования в РФ.

«Мы обязаны создать нормальную систему образования, чтобы дети и подростки с ограниченными возможностями могли обучаться среди сверстников, в том числе, и в обычных общеобразовательных школах. Это нужно не только им, но и в не меньшей степени самому обществу». Д.А. Медведев, председатель Правительства Российской Федерации.

«Идея инклюзивного обучения родилась из насущной потребности обеспечить возможность детям с проблемами в развитии интегрироваться в социум. Инклюзивное образование в эпоху информационного общества – это, действительно, реальный путь в будущее, где смогут учиться все, всегда, всю жизнь, для себя и для общества, создавать на основе знаний новое качество жизни людей планеты. Уверен, эту позицию теперь никто не оспаривает». Э.Н. Фаттахов, министр образования и науки Республики Татарстан.

Инклюзивное образование (франц.inclusif - включающий в себя, от лат. include – заключаю, включаю) – это процесс обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных (массовых) школах.

В современной педагогике выделяют восемь принципов инклюзивного образования:

1. Ценность человека не зависит от его способностей и достижений.
2. Каждый человек способен чувствовать и думать.
3. Каждый человек имеет право на общение [2] и на то, чтобы быть услышанным.

4. Все люди нуждаются друг в друге.
5. Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений.
6. Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников.
7. Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут.
8. Разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

Инклюзивное образование в Российской Федерации регулируется Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года. Согласно статье 2 пункту 24 данного закона инклюзивное образование представляется как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей». Инклюзивное образование также регламентируется Конституцией РФ, федеральным законом «О социальной защите инвалидов в РФ», Конвенцией о правах ребенка и протоколом №1 Европейской Конвенции «О защите прав человека и основных свобод».

Говоря о детях с ДЦП, как о лицах с ограниченными возможностями здоровья, хотим обратить внимание, что трудности в усвоении материала могут быть вызваны как самими проблемами нарушения опорно-двигательного аппарата - трудностями сидеть долгое время, проблемами с мелкой моторикой рук вплоть до невозможности овладения навыком письма. Большую проблему для совместного обучения детей с ДЦП со здоровыми сверстниками представляет особенности ВПФ (высших психических функций: мышления, памяти, внимания, речи). Необходимо отметить, что зачастую детей с ДЦП сопровождают множество сопутствующих диагнозов – проблемы со зрением, слухом, речью (тяжелые степени дизартрии) [3]. Мы не говорим об интеллектуальной недостаточности и ЗПР, которые нередко наслаиваются на основной диагноз, так как в данной статье предполагается, что дети с ДЦП обучаются в общеобразовательной массовой школе, обучение в которой возможно при сохранном интеллекте.

Немаловажную роль в обучении в массовой школе, где необходимо передвигаться по большой территории на протяжении 5-6 уроков в день имеет пространственная ориентация детей с ДЦП. Сформированность пространственного мышления играет немаловажную роль в адаптации среди сверстников, в усвоении школьной программы и дальнейшей социализации в обществе. С этой целью было проведено обследование младших школьников с ДЦП в период с 1 сентября по 1 ноября 2012, 2013г. на базе ГБСКОУ для учащихся и воспитанников с ограниченными возможностями здоровья «Казанская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат №4 VI вида», расположенной по адресу: г. Казань, ул. Заря, д. 11.

Охваченными экспериментом оказались более 50 учащихся первых классов с органическим поражением головного мозга с преобладающей формой – спастическая диплегия (90%).

В результате эксперимента выявилось, что большой процент испытуемых (75%) неточно ориентируются в различении пространственных понятий «право»-«лево», а так же имеют трудности в дифференциации сходных геометрических фигур,

так как это требует сопоставительного, структурного анализа (выделение вершин, углов, сторон, определение их количества и величины). Остальные испытуемые имеют представления о форме предметов, различают их в пространстве и правильно располагают. У большинства испытуемых уровень сформированности зрительного гнозиса достаточно низок, функция переработки зрительно-пространственной информации развита слабо (72%). 28 % детей испытывают трудности в употреблении предлогов и слов, обозначающих пространственное взаиморасположение объектов, с ними требуется работать над постепенным усложнением инструкции и улучшении понимания и употребления в речи пространственных предлогов. Большая часть детей – 38 человек (76%) путают некоторые из сходных по начертанию букв (З-Э, П-Н), даже при помощи логопеда ошибались в назывании недорисованных букв. Необходимо отметить, что проблемы со зрением у 90-95% испытуемых, офтальмологом им показано ношение очков.

Таким образом, у детей младшего школьного возраста с ДЦП отмечается значительное отставание в формировании пространственного мышления, что является существенной проблемой обучения ребенка с нарушением опорно-двигательного аппарата в массовой школе (трудности в быстром нахождении нужного кабинета за короткий участок времени, сложности в усвоении русского языка и основ математики).

Решению проблемы интеграции ребенка с ограниченными возможностями здоровья (в том числе и детей с ДЦП) в образовательное пространство могут помочь следующие меры, на которых и следует сосредоточиться:

- организация постоянного сопровождения в процессе обучения специальным помощником-тьютором (ребенок может нуждаться как в постоянном сопровождении, так и в сопровождении на период адаптации) [4];
- сопровождение образовательного процесса психолого-педагогической коррекцией познавательных и других проблем ребенка [5];
- организация обучения ребенка по индивидуальному плану.

Если ребенок справляется с программой обучения, но ему физически тяжело ежедневно посещать школу, присутствовать на всех уроках в течение дня, то можно ставить вопрос об уменьшении учебной нагрузки в неделю, о введении для ребенка индивидуального учебного плана или индивидуального расписания занятий, в котором количество посещаемых уроков в день может быть сокращено. Ребенку на основании заключения медиков в школе может быть предоставлен дополнительный выходной день, когда обычные уроки можно заменить на индивидуальные занятия с педагогом, или индивидуальные домашние задания, либо ребенок посредством медиа технологий дистанционного обучения наблюдал за происходящим на уроке, находясь дома с родителями.

Инклюзивное образование должно стать одним из стратегических направлений Программы развития образования в РТ до 2020 года. На сегодняшний день массовые школы не готовы принять на обучение детей-инвалидов, так как они не оборудованы с учетом потребностей инвалидов ответственно по слуху, зрению, с нарушением опорно-двигательного аппарата, не оснащены специальным оборудованием, отсутствуют в них педагоги-дефектологи.

Необходимо создание условий для обеспечения доступа в образовательные учреждения:

- архитектурных – установка пандусов, подъемников, лифтов;
- образовательных – приобретение специальных дидактических пособий, учебников, разработка стандартов, учебных планов, программ, адаптированных с учетом индивидуальных особенностей развития ребенка с ОВЗ на основе планов программ массовых школ;
- приобретение оборудования и учебных вспомогательных средств для удовлетворения образовательных потребностей детей с ОВЗ в массовой школе.

Внедрение инклюзивного образования на территории России и Татарстана в частности сталкивается с рядом острых проблем, которые требуют быстрого и верного решения. Процесс внедрения и развития инклюзивного образования может иметь успех в результате активного, согласованного участия всех заинтересованных сторон, в особенности здоровых детей и их родителей. Важно учитывать роль и влияние общества. Необходимо помнить базовые принципы инклюзивного образования, которые утверждают, что ценность каждого человека не зависит от его способностей и достижений. Он ценен сам по себе.

Список использованной литературы:

1. Лицам с ограниченными возможностями. Дата просмотров 26.01.2014 <http://ecitizen.nnov.ru/handicapped/>.
2. Твардовская, А.А. Организация лекотеки как вариативной формы специального образования в Республике Татарстан // Сборник Тезисов 2-й Всероссийской Интернет - конференции «Грани науки 2013» / Отв. ред. А.В. Герасимов. [Электронный ресурс] – Казань.: СМУиС, 2013. – с.219-220.
3. Цивильская, Е.А. Основные направления логопедической помощи детям с детским церебральным параличом, имеющим сложные речевые нарушения //Актуальные проблемы специальной педагогики и психологии: исследования и практика. Сборник научных трудов VI Международной научно-практической конференции. 13 апреля 2012. // Под ред. А.И.Ахметзяновой. - Казань: Отечество, 2012.-Вып.6.С.164-170.
4. Akhmetzyanova, A.I. (2013, No. 4) Formation of life competence of children with combined disturbances in the conditions of Lekoteka. Theory and practice of social development (p. 76-78) ISSN 1815-4964 (print) ISSN 2072-7623 (online). – JSC Publishing House «Hors».
5. Artemyeva, T.V.Peculiarities of Primary School Children Figurative Speech Comprehension // World Applied Sciences Journal 27(6): 738-741, 2013.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ. ЧТО ЭТО ТАКОЕ?

По материалам сборника ККИПКППРО «Инклюзивное образование младших школьников»

Выступление с презентацией (дистанционно) на II Международной научно-практической конференции «Педагогика, психология и технологии инклюзивного образования» воспитателя ГБС (К) ОУ для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья «Актюбинская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат VIII вида» РТ.

Инклюзивное образование – это, если можно так сказать, целая философия взглядов и уместить её в одно выступление не возможно. Но мы, современные педагоги, должны об этом знать, иметь об этом представление и своё мнение.

Инклюзия (от inclusion - включение) –

1. Процесс, при котором что-либо включается, то есть вовлекается, охватывается, или входит в состав, как часть целого. Новый универсальный словарь Вебстера.

2. Процесс увеличения степени участия всех граждан в социуме, и в первую очередь, имеющих трудности в физическом развитии.

1. Актуальность проблемы.

*«Для того, чтобы было легко жить
с каждым человеком, думай о том,
что тебя соединяет, а не о том, что
тебя разъединяет с ним»*

Л.Н.Толстой

*«Мы исключили эту часть людей из общества,
и надо вернуть их назад, в общество, потому
что они могут нас чему-то научить»*

Жан Ванье «Из глубины»

Понятие «инклюзивное образование» сформировалось из убеждения в том, что образование является основным правом человека и что оно создаёт основу для более справедливого общества. Все учащиеся имеют право на образование, независимо от их индивидуальных качеств и проблем.

Права детей на развитие личности в системе образования, ориентированного на индивидуальные потребности, и в том числе право детей с отклонениями в развитии учиться в тех же школах, где учатся их сверстники, живущие по соседству, признаны международными стандартами прав человека: Всеобщей декларацией прав человека, Международным пактом по экономическим, культурным и социальным правам, Европейской социальной хартией, Декларацией о правах умственно отсталых лиц и другими документами.

Движение за Образование для всех возникло с момента проведения Всемирной конференции по Образованию для всех в Таиланде в 1990 году, и его целью стало предоставление всем детям, молодёжи и взрослым возможности реализовать своё право на образование.

Главный импульс инклюзивному образованию был дан в 1994 году на Всемирной Конференции по образованию лиц с особыми потребностями, проходившей в Испании. 10 июня там была принята Декларация «О принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями». Этот документ призывает государства действовать в направлении создания «школ для всех». Педагоги таких школ действуют из убеждения, что разница между людьми – это нормальное явление, и что процесс обучения должен быть приспособлен к нуждам ребёнка, а не ребёнок подстроен под исходное определение, каким должен быть темп и характер обучения. Далее в документе говорится, что «лица, имеющие особые потребности в области образования, должны иметь доступ к обучению в обычных школах, которые должны создать им условия на основе педагогических методов... Обычные школы с такой инклюзивной ориентацией являются наиболее эффективным средством борьбы с дискриминационными воззрениями»

ЮНЕСКО выступает за поддержку равенства возможностей для людей-инвалидов и видит инклюзивное образование как позитивный шаг навстречу разнообразию и уникальности детей, предлагает рассматривать различия детей не как проблему, а как возможности развития процесса обучения, обеспечивающего доступность образования для любых групп детей.

В 2001 г. В Дакаре 100 стран мира приняли масштабную программу «Образование для всех». Россия в 2006 г. Объявила об участии в этой программе. Одна из целей программы «Образование для всех» состоит в том, чтобы к 2015 году каждый ребенок получил начальное образование.

Начиная с 90-х годов, в России формируется новая образовательная система для детей с ограниченными возможностями здоровья. Новая политика в образовании нашла своё отражение в нормативных документах как государственного масштаба, так и регионального.

Закон РФ об образовании закрепил в качестве принципа государственной политики адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки учащихся и воспитанников.

Концепцией модернизации российского образования до 2010 года определены приоритеты образовательной политики в области специальной(коррекционной) педагогики в виде постепенной интеграции и дальнейшей социализации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Приоритетным является изменение общественного сознания, изменение отношения общества к таким людям, а также изменение парадигмы специального образования: концепция «социальной полезности» заменяется концепцией самоактуализации, саморазвития, самосовершенствования детей с ограниченными возможностями здоровья. Отправной точкой модернизации специального (коррекционного) образования является ориентация на нормально развивающихся детей (как бы они ни развивались). Основоположником этой идеи является Л.С. Выготский.

Тем не менее, по мнению Российского общественного совета развития образования в настоящее время Россия, как цивилизованная страна, трагически отстаёт в реализации конституционного права на образование и социальную интеграцию детей (лиц) с ОВЗ.

В 2004 году в Красноярском крае были разработаны и приняты нормативные документы, определяющие приоритеты образовательной политики края в области специального образования. Принята краевая Программа «Социальная реабилитация

инвалидов и их интеграция в общество. Развитие инклюзивных школ», принят Закон Красноярского края «О краевой целевой программе «Дети» на 2007-2009 год».

Для становления в крае системы инклюзивного образования КК ИПК и ППРО с 2005 года развернут организационно-управленческий проект «Интеграция детей с ОВЗ в условия массового обучения».

2. Сравнительный анализ систем образования в России.

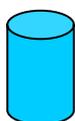
Интеграция, инклюзия, интегрированное обучение, инклюзивное обучение, традиционная система обучения в массовой школе, специальное образование... Все эти понятия, на данном этапе, имеют место в образовательном пространстве нашей страны.

Что означают понятия «инклюзия» и «инклюзивное обучение», отражающие изменения, которые происходят в общественном сознании?

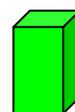
Рассмотрим сущности разных систем образования, для понимания преимуществ и рисков каждой из них.

Обычное образование

Специальное образование



«Нормальный ребенок»



«Особый ребенок»

Круглые колышки для круглых отверстий

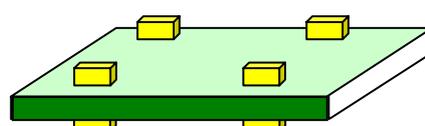
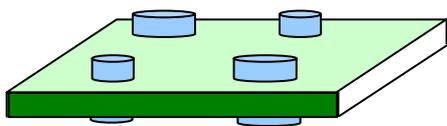
Квадратные колышки для квадратных

Обычные педагоги

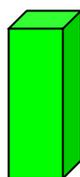
Обычные школы

Специальные педагоги

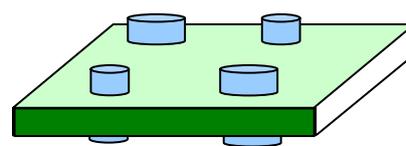
Специальные школы



Интегрированное образование



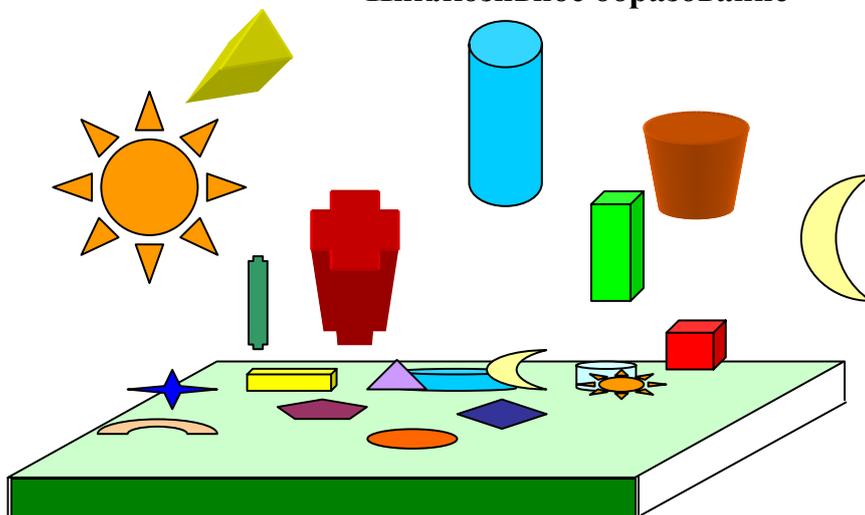
Терапия
Реабилитация



Адаптация ребёнка
к требованиям системы
Превращение квадратных
колышков в круглые.

Система остаётся неизменной
Ребёнок либо адаптируется,
либо становится для неё
неприемлемым.

Инклюзивное образование



- Все дети разные
- Все дети могут учиться
- Есть разные способности, разные этнические группы, разный рост, возраст и т.д.

Система адаптируется к потребностям ребёнка.

На современном этапе развития западной и отечественной социальной педагогики начинает проявляться новый социально-педагогический смысл процесса интеграции детей с ОВЗ – инклюзия, т.е. социальное принятие особых детей, включение их на всех этапах в жизнь общества. Понятие «инклюзия» противопоставляется понятию «эксклюзия», т.е. исключение из общества.

Термины «интегрированное образование» и «инклюзивное образование» педагоги, специалисты часто используют как взаимозаменяемые. Тем не менее, в философии между этими понятиями огромная разница. Понимание различий между ними позволит педагогическим коллективам определить предназначение образовательных учреждений и свои цели в обучении детей с ОВЗ.

- В интегрированном образовании дети с ОВЗ посещают общеобразовательную школу и в центре именно вопрос посещения. Ребёнок с особыми образовательными потребностями становится проблемой для традиционно устроенного учебно-воспитательного процесса. Поэтому ребёнка необходимо менять, реабилитировать так, чтобы он подходил школе или обществу.

- Инклюзивное образование предполагает изменение образовательной системы, школы, а не самого ребёнка. Внимание педагогов при включении детей с ОВЗ в единое образовательное пространство урока, занятия, мероприятия акцентировано на возможностях и сильных сторонах в развитии ребёнка.

- **Модель инклюзивного образования, предлагаемая КК ИПК и ППРО**

Модель ИО строится *на основании социального подхода* – надо изменять не людей с ОВЗ, а надо изменять общество и отношение общества к инвалидам.

В основу ИО положена *идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создаёт особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности.*

Инклюзивное образование базируется на следующих *принципах*:

1. Ценность человека не зависит от его способностей и достижений.
2. Каждый человек способен чувствовать и думать.
3. Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным.
4. Все люди нуждаются друг в друге.
5. Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений.
6. Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников.
7. Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут.
8. Разнообразие усиливает все стороны жизни человека.
9. Все обучающиеся должны быть успешными.
10. Внимание педагога фокусируется на возможностях и сильных сторонах ребёнка.

В ходе проектных работ была разработана *модель образовательного пространства*, обеспечивающего успешную инклюзию младших школьников с ОВЗ, в условия массового обучения.

Предполагается, что задачи процесса инклюзии могут быть решены при условии обеспечения движения детей с ОВЗ по индивидуальным образовательным маршрутам, что позволит им осваивать Стандарт начального общего образования, будет способствовать их социализации и реализации их индивидуальных способностей. Для этого предлагают соответствующим образом *выстроить образовательное пространство.*

Личностно-деятельностный подход является основой организации образовательного пространства. И все принципы, приемы и методы личностно-ориентированного подхода, с которым все знакомы, работают при организации инклюзивного обучения. (ЗАЧИТАТЬ)

Так же *необходимо обеспечение*:

- Индивидуальных образовательных маршрутов
- Безотметочного оценивания в течение всех 4 лет
- Сочетание зоны ближайшего и актуального развития ребёнка
- Взаимопроникновение сред (учение, обучение, социализация) в образовательном пространстве

Формы инклюзивного образования:

- Школа будущих первоклассников.
- Класс полной интеграции (из 20 учащихся 3-4 ребенка с ОВЗ)
- Специальный(коррекционный) класс частичной интеграции
- Школа домашнего обучения

- Семейное обучение, экстернат

Педагогическими средствами включения детей с различными возможностями в образовательное пространство урока можно назвать создание условий для организации процессов рефлексии, планирования, детского сотрудничества, наблюдения, моделирования, включения детей в разные виды деятельности при сопровождении дефектологов и психологов. Используются приемы системы развивающего обучения Эльконина-Давыдова, теория формирования учебного действия П.Я. Гальперина.

Таким образом, необходимо отметить, что, к сожалению, инклюзивное обучение стоит не дешевле специального (дифференцированного), так как оно все равно требует создания особых условий для особого ребенка.

По словам Н.Н. Малафеева (**Николай Николаевич Малафеев** — член-корр. РАО, профессор, директор Института коррекционной педагогики РАО) интеграция «проблемных» детей в общеобразовательные учреждения — это закономерный этап развития системы специального образования в любой стране мира, процесс, в который вовлечены все высокоразвитые страны, в том числе и Россия.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Современное цивилизованное общество признаёт право каждого на индивидуальность, нестандартность, самореализацию, саморазвитие, общение и получение образования. При этом подчёркивается, что изоляция и сегрегация непохожих, в том числе имеющих нарушенное психофизическое развитие индивидов, исключается как антигуманная мера. Но, пожалуй, нет более серьёзного барьера в преодолении проблемы отвержения и игнорирования «иных», чем барьер интолерантности. Как указывает К. Уэйн, толерантность, подразумевает не просто признание и уважение убеждений и действий других людей, но признание и уважение самих отличающихся от нас «других людей» [3]. Это определяет межсубъективный характер толерантности как базового принципа организации человеческого сообщества, актуализированный динамикой его развития; позволяет формировать своеобразный желательный тип поведения в обществе, наполненном разными ценностями, смыслами, установками. Можно согласиться с мнением В.М. Золотухина, отметившего, что именно толерантность позволяет учитывать многомерность общественного бытия, выступая нравственным принципом, регулирующим деятельность человека и формирующим мировоззренческую типологию [4].

По тому, как общество относится к гражданам с ограниченными возможностями здоровья, судят об уровне цивилизованности того или иного государства. В третьем тысячелетии население планеты должно осознать наличие инвалидов и необходимость создания для них нормальных условий жизни. Согласно статистике, в среднем 10% жителей нашей планеты (более 500 млн. чел.) имеют врожденные или приобретенные ограничения жизнедеятельности, один из десяти человек страдает от физических, умственных или сенсорных дефектов и не менее 25% всего населения страдают расстройствами здоровья. Примерно одна семья из четырех имеет в своем составе инвалида. Существенным последствием инвалидности у детей является ограничение их жизнедеятельности. Как следствие этого, дети с ограниченными возможностями имеют затруднения в самообслуживании, общении и обучении. Любой ребенок с ОВЗ даже окруженный любовью и заботой семьи, из-за отсутствия полноценного контакта с окружающим миром своих сверстников и жизненного опыта, замененного специфическим способом существования в условиях болезни, оставаясь наедине с самим собой, начинает испытывать чувство одиночества, ощущение своей неполноценности, следствием чего возникает подавленность, депрессия или агрессивность, нарушение социализации. Одной из частых проблем, с которыми сталкивается общество с уже выросшими детьми – это не сформированность социальных компетенций, которые необходимы для успешной адаптации.

Коренные преобразования в жизни общества, социальные, экономические трудности, радикальный пересмотр, казалось бы, устоявшихся жизненных ценностей, ниспровержение многих авторитетов, изменение системы отношений во всех сферах социума, стремительный темп этих изменений ставят эту возрастную группу общества в позицию слабой психологической защищенности, снижают ее адаптивные возможности и повышают психологическую ранимость. Требуется специальная разработка психологических, педагогических и в ряде случаев медицинских форм коррекции и помощи.

Нарушения поведения детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью является актуальной проблемой и это имеет четко выраженную тенденцию к росту. Отклонения от общепринятых социальных и морально-нравственных форм поведения детей и подростков ставят серьезные задачи перед семьей, школой и обществом в целом. Этот вопрос является особо острым и актуальным в исследованиях поведения детей с интеллектуальной недостаточностью и разработке направлений и их содержаний в социально-трудоустройственной адаптации.

Как показывает научный анализ, что нарушенное поведение учеников специально (коррекционной) школы VIII вида является частью этой общей проблемы. Но, по сравнению с нормально развивающимися детьми, нарушение поведения у этой группы детей и подростков занимает особое место в проблеме.

Принципиальные направления психолого-педагогической коррекции и, в частных случаях, дополнительной врачебной помощи применительно к детям массовых школ с нарушениями поведения сохраняется и по отношению к ученикам специальных школ. Наряду с этим, учитывая сложность этиопатогенеза нарушенного поведения у детей этой группы, к ним требуются и принципиально другие подходы в построении всего комплекса коррекционных и лечебных мероприятий.

В литературе, посвященной нарушениям поведения детей, наблюдается определенная диспропорция: достаточно много информации различного содержания о нарушениях поведения у детей массовых школ и крайне мало информации по этой же проблеме у детей и подростков вспомогательных школ. Причем, последняя, к тому же, имеет скорее предварительный, а в части случаев и противоречивый характер. Противоречивость данных литературы и их недостаточная информативность связаны не только с разными задачами проводимых исследований и научной валидностью методик, но, главным образом, со сложностью самой проблемы нарушенного поведения у детей с психическими отклонениями. Еще меньше сведений о коррекционной работе с такими детьми.

Наши исследования и повседневный опыт работы с учениками специальных школ VIII вида показывают, что это особая группа детей, имеющих затруднения не только в формировании академических компетенций, но и социальных. В силу целого ряда специфических факторов (конкретно индивидуальных и межличностных отношений между ними) они заслуживают специального изучения. Эти дети составляют в целом группу риска по нарушенному поведению. Важным показателем успешного формирования социальной адаптации является не только профессионально-трудоустройственные успехи, но и степень сформированности социально-приемлемого поведения, которое влияет на адаптацию личности в целом.

Комплексное клинико-психологическое, неврологическое и нейрофизиологическое изучение, проведенное нами на значительном контингенте учеников специальных школ младших и старших классов позволило выявить целый ряд специфических особенностей нарушенного поведения этих детей и подростков. Патогенез нарушений поведения у умственно отсталых школьников отличается большей сложностью и многофакторностью по сравнению с их здоровыми сверстниками. Общим являлось то, что как и у здоровых, основными звеньями патогенеза у умственно отсталых школьников были те же группы факторов; биологические и социально-психологические.

Мы полагаем, что было бы неправильным строго разграничивать или противопоставлять биологические и социально-психологические факторы в отклонении поведения школьников. Между этими факторами имеется диалектическая взаимосвязь. У умственно отсталого ребенка имеется качественно иное реагирование на биологические и психологические вредности окружающей среды. Однако некоторые из этих социально-психологических вредностей необходимо особо выделить. При этом рассматриваться они должны с учетом особенностей психической деятельности умственно отсталого ребенка. Источником этих вредностей может быть семья, чаще дисгармоничная, школа, детские и подростковые группы. Психологические вредности чаще возникают в процессе становления отношений умственно отсталого ребенка с окружающими, которые не могут или не хотят учитывать психические особенности ребенка. Умственно отсталый ребенок постоянно находится в ситуации, при которой неблагоприятные социально-психологические факторы могут потупить во взаимодействие с неблагоприятной биологической почвой.

У умственно отсталого ребенка сопровождается своеобразие в формировании высших социально-психических функций. И хотя значение их не утрачивается в регуляции поведения, но, тем не менее, чем тяжелее степень умственной отсталости, тем большее значение приобретают биологические уровни регуляции поведения. Соответственно, неоднозначным будет и роль биологических и социально-психологических факторов в нарушенном поведении. В одних случаях организующими и структурирующими форму нарушенного поведения оказываются факторы социально-психологические, в других приоритетными являются факторы биологические [2].

Своевременное выявление биологических и социальных причин, порождающих нарушенное поведение умственно отсталых школьников, требует разработки наиболее оптимальной, научно обоснованной тактики психолого-педагогического воздействия на таких детей и подростков.

Многофакторность и сложность патогенеза нарушений поведения у умственно отсталых школьников порождает и большее многообразие, чем, у их здоровых сверстников, форм нарушенного поведения. Эта сложность должна учитываться при организации работы по предупреждению и коррекции нарушений поведения у умственно отсталых школьников.

Поиск эффективных технологий по формированию социально-приемлемого поведения умственно отсталых детей является одной из актуальных проблем специальной педагогики и психологии. Актуальность проблемы обусловлена

важнейшей ролью процессов саморегуляции ведущих видов деятельности в формировании личности школьника и воспитания у него активной жизненной позиции, возможности полноценной трудовой деятельности и социальной адаптации. Особенно эта проблема становится остро в условиях инклюзивного образования, т.к. поведение учащегося с интеллектуальной недостаточностью является основополагающим фактором процесса обучения.

В своих исследованиях Э.Я. Альбрехт (1976), С.Д. Забрамная (1992), Г.М. Дульнев (1969), И.Ю. Жуковин (2000), И.П. Лаужикас (1967), В.В. Лебединский (1975), В.И. Лубовский (1976), С.Л. Мирский (1994), М.С. Певзнер (1963), В.Г. Петрова (2000), Г.Е. Сухарева (1965), Г.Я. Трошин (1916), М.Г. Царцидзе (1985), Черенёва Е.А (2008, 2011), Ш.Н. Чхартишвили (1974) и др. указывали на специфические особенности проявления поведения в различных видах деятельности у рассматриваемого контингента детей. Исследователи указывали на отклонения, которые выражаются в устойчивых неадекватных проявлениях поведенческой деятельности, неумении критически оценивать ситуацию (повышенная внушаемость), завышенной самооценке, неумении строить жизненные планы. Безынициативность ребенка, обусловленная интеллектуальной недостаточностью, его неспособность к волевым усилиям, произвольной регуляции движений и познавательным психическим процессам отрицательно влияют как на учебно-познавательную деятельность, так и на становление личности учащегося в целом [8].

Проблема социально-приемлемого поведения учащихся с интеллектуальной недостаточностью является одной из актуальных проблем не только специального образования, но и профессионально-технического образования. Как показывают последние исследования, выпускники специальных (коррекционных) школ VIII вида являются успешными и востребованными на рынке труда, являются ответственными исполнителями рабочих специальностей.

На современном этапе развития специального образования, на наш взгляд, является очевидным приоритетом системы обучения и воспитания детей с нарушенным интеллектом процесс формирования социальных компетентностей, как одного из важнейшего адаптационного механизма социализации личности умственно отсталого школьника.

Ключевые компетенции социальной действительности формируются при полноценном освоении всего спектра знаний, умений и навыков - формируется социальная компетентность личности. Учитывая психофизиологические особенности детей с интеллектуальной недостаточностью, необходимо отметить, что формирование полного спектра социальных компетентностей затруднительно и своеобразно. Мы определяем следующие важные социальные компетентности, необходимых для формирования у школьников с интеллектуальной недостаточностью как фактора успешной социализации и адаптации.

1. Политическая и социально-экономическая компетентность: ориентация в политической обстановке, в тенденциях государственного развития; наличие собственного взгляда на политические и социально-экономические процессы, стремление в них участвовать.

2. Социально-коммуникативная компетентность: способность к коллективным действиям, к организации взаимодействия (в широком смысле); навыки

межличностного общения, умение ненасильственно разрешать конфликты; ориентация в социальных ситуациях, умение выбрать эффективную стратегию поведения и адекватные способы общения, стремление к социальному взаимодействию и способность к работе в неоднородной команде; приверженность этическим ценностям.

3. Поликультурная компетентность: способность воспринимать разнообразие и межкультурные различия и взаимодействовать в многокультурном (полинациональном, поликонфессиональном) обществе, уважение иных культурных особенностей, обычаев и традиций, интерес к чужой культуре, способность видеть в ней область обогащения личного опыта.

4. Информационно-инструментальная компетентность: владение компьютером и современными информационными технологиями, способность к сбору и анализу информации, умение эффективно использовать информацию, применять знания на практике, направленность на критическую оценку информации.

5. Индивидуально-личностная компетентность: способность к самообразованию и саморазвитию; стремление к личностному росту, к повышению социального статуса; способность к творческой самореализации в социуме, к проявлению своих лучших качеств, к успеху, способность адаптироваться к новым ситуациям, стремление к здоровому образу жизни.

Л.В. Занков (1934) отмечал, что «Личность представляет собой целостное единство, нарушение одной из частей которого приводит к перестройке, перестановке всей системы». Еще А.Н. Граборов (1929) указывал на то, что «... каждый фактор (биологический и социальный) в поведении играет свою доминирующую роль: биологический момент усложняет поведение, а социальный определяет его. Это значит, что там, где сложнее структуры мы наблюдаем и более сложные, и более многообразные формы поведения, упрощение структуры ведет к упрощению поведения» [6].

Также важным моментом в определении социальной направленности личности, формирования социально-приемлемого поведения является социальная установка. «Установка, определяющая социальное поведение и представляющая собой его психологическую основу, является социальной установкой, так как в ее формировании наряду с другими факторами участвуют и факторы социальные. Социальная установка создается на третьем уровне, а осуществляемое на ее основе поведение дает личности возможность действовать в социальной среде в качестве члена социальных взаимоотношений» [7].

Осуществляемое личностью социальное поведение характеризуется более сложной структурой по сравнению с теоретическим и практическим поведением. Оно осуществляется только в социальных условиях, соответствует интересам других людей, общественным требованиям и представляет собой результат активности человека как социального существа.

Наши сравнительные исследования показывают, что социальная ситуация имеет определяющее значение для формирования смысловых и фиксированных установок у детей с интеллектуальной недостаточностью. При анализе этих фактов необходимо учитывать, что интеллект имеет значение при формировании содержания установки, но социальная среда определяет ее динамику [9].

Неосознаваемые мотивы поведения также определяют и содержание и динамику установки. Известно, что мотивы детей с интеллектуальными нарушениями нестойкие, трудно формируются социально-значимые мотивы. Эти особенности, как указывают многие исследователи (М.С.Певзнер, В.Г. Петрова, С.Я. Рубинштейн и др.), обусловлены интеллектуальным дефектом. Но как показывают некоторые факты наших исследований, что для детей с ЗПР и умственной отсталостью ведущей линией при формировании социально-значимых мотивов является социальный фактор. Необходимо отметить, что не нужно быть оптимистами, что бы думать о том, что при правильной организации возможно сформировать высокие уровни потребностно-мотивационной сферы, все же интеллект «задает планку» (содержательную), а динамику - организует социум. Но мы отстаиваем тезис о том, что поведенческая программа (даже механически сформирована), дает возможность ребенку с интеллектуальной недостаточностью иметь стереотипы поведения, которые переходят в сознательный компонент поведения. Ведь при формировании у ребенка (с любым уровнем интеллекта) трудолюбия формируются в будущем потребность работать.

При формировании алгоритмов поведения и социальных взаимодействиях у детей любого возраста зависит от заданного стереотипа извне, особенностей его поддержания. Например, уборка помещений, приветствие знакомых людей, соблюдение правил безопасности, навык опрятности и т.д. являются теми социальными компетенциями, которые закладываются в детстве (как правило – до 5-ти лет) воспитателем (мамой) и независимо от интеллекта – будут формой поведения в будущем. Если эти модели не сформированы по каким-то причинам, то для изменений стереотипов в жизнедеятельности индивида должны произойти значительнее «психологические встряски», сдвиг потребностей, которые повлекут за собой изменения стереотипов поведения. Поэтому, для оценки неосознаваемых мотивов деятельности необходимо обратить внимание на динамику мотивационно-потребностной сферы, хочет ли индивид мотивировать (сознательно) свою деятельность. Чем выше и сложнее форма поведения – тем больше осознанности и самомотивировки [2,3,5].

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Проблема формирования социально-приемлемого поведения у умственно отсталых детей является мультидисциплинарной и требует участия в ее разработке психологов, педагогов-дефектологов, нейрофизиологов, детских невропатологов и психиатров.

2. Этиопатогенетическая группировка форм нарушенного поведения может быть наиболее перспективной в научном и, особенно, в практическом отношении. Это касается в первую очередь, формирования социальных компетенций, формирования алгоритмов социально-приемлемого поведения.

Список использованной литературы:

1. Асмолов, А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. – М. – Воронеж. – 1996. -768 с.
2. Выготский, Л.С. Психология. М.: Апрель Пресс ЭКСМО-Пресс. 2000. – 1004 с.
3. Граборов, А.Н. Очерки по олигофренопедагогике. М., 1961. – 341с.

4. Граборов, А.Н., Кузьмина, Н.Ф. Новик, Ф.М. Олигофренопедагогика. М., 1941. – 157 с.
5. Запорожец, А.В. Развитие произвольных движений у детей дошкольного возраста. АПН РСФСР. 1960. – 340 с.
6. Лубовский, В.И. Развитие словесной регуляции у детей (в норме и патологии). М., 1978. – 189с.
7. Надирашвили, Ш.А. Понятие установки в общей и социальной психологии. – Тбилиси, 1974. -168 с.
8. Черенёва, Е.А. Произвольное поведение учащихся с интеллектуальной недостаточностью. – Красноярск – 2011 – 140 с.
9. Черенёва, Е.А. Механизмы ригидного поведения детей с нарушениями интеллектуального развития // Сибирский вестник специального образования. 2013. № 1 (19). С. 144-162.
10. Черенёва, Е.А. Защитные механизмы поведения и смысловые установки деятельности при социально-психологической адаптации детей с нарушениями интеллектуального развития // Журнал Сибирского федерального университета. Серия: Гуманитарные науки. 2013. Т. 6. № 9. С. 1374-1387.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ

PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF DEVELOPMENT OF CHILDREN'S ENDOWMENTS

Одаренный ребенок – ребенок, который развивается по-другому, он требует изменения установившихся норм взаимоотношений, гибких обучающих программ, специальных условий обучения и воспитания в инклюзивной среде. Стандартный нивелирующий подход к такому ребенку мешает полноценному развитию его высоких способностей, а со временем и вовсе приводит к их «затуханию», порождая при этом многочисленные проблемы, среди которых можно назвать: сниженную адаптивность к социуму, искаженную самооценку, неприязнь к школе, снижение академической успеваемости, нереалистические цели, нетерпимость и т.д.

Внешнее проявление одаренности многообразно. Оно выражается в более быстром развитии речи и мышления, в любознательности ребенка, его исследовательской активности, ранней увлеченностью какой-либо деятельностью (музыкой, рисованием). Успешность выполняемой одаренными детьми деятельности может быть необычно высокой.

Одаренность с гармоничным типом развития можно назвать «счастливым» вариантом жизни ребенка. Такие дети отличаются соответствующей своему возрасту физической зрелостью. Их высокие, объективно значимые достижения в определенной предметной области органично сочетаются с высоким уровнем интеллектуального и личностного развития. Как правило, именно эти одаренные дети, став взрослыми, добиваются экстраординарных успехов в выбранной ими профессиональной деятельности.

Другое дело – *одаренные дети с дисгармоничным типом развития*. Различия заключаются не только в очень высоком уровне отдельных способностей и достижений (нередко именно эти дети имеют показатели IQ от 130 до 180). В основе этого варианта одаренности, возможно, лежат другой генетический ресурс, а также другие механизмы возрастного развития, характеризующегося чаще всего ускоренным, но иногда и замедленным темпом. Кроме того, его основу может представлять другая структура с нарушением интегративных процессов, что ведет к неравномерности развития различных психических качеств, а подчас ставит под вопрос наличие одаренности, как таковой.

Процесс становления одаренности таких детей почти всегда сопровождается сложным набором разного рода психологических, психосоматических и даже психопатологических проблем, в силу чего они могут быть зачислены в «группу риска».

В качестве *основных психологических проблем одаренных детей*, отвечающих за трудности их развития и, в частности, трудности их самоактуализации нами выделены следующие:

1. Трудности произвольной саморегуляции. Это одна из наиболее часто встречающихся проблем развития одаренных детей, когда деятельность эффективно

осуществляется лишь в том случае, если представляет личностный интерес. Во всех других случаях деятельность либо игнорируется, либо совершается в существенно редуцированном виде.

2. Несоответствие между физическим, интеллектуальным и социальным развитием. Они предпочитают играть и общаться с детьми старшего возраста. Из-за этого им бывает трудно стать лидерами.

3. Неприязнь к школе, так как учебная программа не соответствует их способностям и скучна для них.

4. Недостаточная потребность в творческой деятельности и, соответственно, низкий уровень креативности в целом. Особенно часто эта проблема обнаруживается у детей с резко опережающим темпом умственного развития (вундеркиндов).

5. Инфантильность развития социального и эмоционального интеллекта и в результате проблемы общения и социальной адаптации. Как правило, эта проблема возникает у одаренных детей в силу односторонности их развития в дошкольном и младшем школьном возрасте.

6. Трудности профессиональной ориентации. В силу бурного и яркого развития общих способностей притормаживается специализация способностей, и на этой основе задерживается процесс профессионального самоопределения. Эта проблема у части одаренных детей не решается на протяжении всей их жизни.

7. Стремление к совершенству. Для значительной части одаренных детей характерен так называемый перфекционизм, то есть стремление добиться совершенства в выполнении деятельности. Иногда ребенок часами переделывает уже законченную работу (сочинение, рисунок, модель), добиваясь соответствия одному ему известного критерия совершенства. Хотя в целом эта характеристика носит позитивный характер, в будущем превращаясь в залог высокого уровня профессиональных достижений, учителям и психологам тем не менее необходимо ввести такую требовательность в разумные рамки. В противном случае это качество превращается в своего рода «самоедство», невозможность довести работу до конца.

8. Нонконформизм. Одна из основных характеристик одаренных детей и подростков - независимость (автономность): отсутствие склонности действовать, думать и поступать согласно мнению большинства. В какой бы области деятельности ни проявлялась их одаренность, они ориентируются не на общее мнение, а на лично добытое знание. Хотя эта личностная характеристика помогает им в деятельности, тем не менее, именно она делает их неудобными для окружающих.

9. В последнее время выделена еще одна проблема, ярко характеризующая творчески одаренных детей. У них наблюдается трудности самого по себе процесса обучения, то есть формирования учебных ЗУН (знаний, умений, навыков).

Помимо перечисленных и ряда других характерных проблем одаренных детей (сверхчувствительность, нереалистические цели, повышенная потребность во внимании взрослых, погружение в философские проблемы и т.д.), на процесс развития детской одаренности накладывают также следующие негативные факторы:

«Дискриминация» личности одаренного ребенка из-за отсутствия необходимого дифференцированного подхода.

Ориентация на «среднего» ученика в процессе обучения.

Слабый учет особенностей когнитивных стилей одаренных детей в учебно-познавательной деятельности.

Недооценка законов творчества специалистами (воспитателями, учителями, психологами).

Наличие механизмов избегания, маскировки своих возможностей одаренными детьми из-за отсутствия условий самореализации.

Сдерживающая система репродуктивных заданий, упражнений и формальных требований.

Низкий уровень подготовки специалистов для работы с одаренными детьми.

Излишняя унификация развивающих программ.

Необходимо грамотно и чутко организовать процесс развития, обучения и воспитания, выработать индивидуальный маршрут комплексного сопровождения такого ребенка. Для этого необходима высокая **профессиональная компетентность специалиста**, работающего с одаренным ребенком.

Часто дети с признаками одаренности вольно или невольно создают своим поведением нестандартные ситуации, для решения которых сформировавшиеся ранее «учительские» стереотипы вредны как для ребенка, так и для самого учителя. Поэтому, учитывая психологические, дидактические и иные особенности обучения и развития одаренных детей, основным требованием к подготовке специалистов для работы с ними является изменение педагогического сознания. Важным является изменение стереотипов восприятия ученика, образовательного процесса и, особенно, самого себя. Опыт работы показывает, что один из наиболее распространенных стереотипов традиционного учительского сознания заключается в том, что ученик рассматривается как объект педагогического воздействия, но не как субъект совместного образовательного процесса, то есть учитель изначально не принимает ученика как индивидуальность со своими уже сложившимися особенностями. Это означает, что, работая с одаренными детьми, педагог должен уметь вставать в рефлексивную позицию к самому себе.

В соответствии с этим подготовка специалистов (воспитателей, педагогов, психологов) для работы с одаренными детьми должна строиться с учетом принципа единства и дифференциации общего и специального обучения, этапности обучения, принципа единства теоретической и практической подготовки.

Решению этих проблем развития одаренных детей может способствовать организация грамотного психологического сопровождения развития детской одаренности и создание системы психолого-педагогических условий для реализации потребностей в самоактуализации каждого одаренного ребенка.

Список использованной литературы:

1. Матюшкин, А.М. Концепция творческой одаренности. // Вопросы психологии. - 1989. -№6. – с. 29-33.
2. Система работы образовательного учреждения с одаренными детьми/ авт.-сост. Н.И.Панютина и др. - Волгоград: Учитель, 2008. - 204с.
3. Юркевич, В.С. Проблема диагноза и прогноза одаренности в работе практического психолога. // Школа здоровья. -1997. -№1. -с. 59.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОВЕГЕТАТИВНОГО СТАТУСА ШКОЛЬНИКОВ С ХРОНИЧЕСКОЙ ПАТОЛОГИЕЙ ЖКТ

FEATURES OF PSYCHO-VEGETATIVE STATUS IN SCHOOLCHILDREN WITH CHRONIC GIT PATHOLOGY

Заболевания органов пищеварения являются в настоящее время одними из наиболее распространенных в детском возрасте. Они нередко приобретают прогрессирующее течение, сопровождаются развитием осложнений, что сказывается не только на качестве жизни детей, но обуславливает необходимость осуществления экономически затратных лечебных и профилактических мероприятий.

Большинство современных исследователей указывают на взаимосвязь болезней органов желудочно-кишечного тракта (ЖКТ) и нервной системы. Нервная система при заболеваниях ЖКТ может вовлекаться в процесс первично, определяя нейросоматические механизмы развития заболеваний. В этой связи многие авторы подчеркивают значимость психо-эмоциональных и вегетативных отклонений в развитии патологии ЖКТ, а также их влияние на течение заболеваний. Кроме того, нервная система может вовлекаться в процесс вторично — как проявление соматоневрологических расстройств, поскольку в большинстве случаев поражение ЖКТ сопровождается абдоминальным болевым синдромом и диспепсическими расстройствами. Это приводит к нарушениям в психоэмоциональной сфере, вегетативным дисфункциям, проявляющимся нарушением самочувствия, настроения, что усугубляет состояние психологической и психофизиологической дезадаптации больных.

Учитывая эти данные, многие авторы изучали психоэмоциональный статус у детей с заболеваниями ЖКТ. Так, по данным И.А. Вахрушевой (2004) структура личности подростков с заболеваниями ЖКТ отличается дисгармонией, что проявляется в их неуверенности в себе, низкой самооценке; фрустрированности, высокой тревожности [1]. В другом исследовании было показано, что для девочек с заболеваниями ЖКТ характерны эмоциональная лабильность, плаксивость, мнительность. У мальчиков преобладали раздражительность, вспыльчивость, снижение степени самоконтроля, пессимистическая оценка своего состояния [5]. Г.И. Смирнова с соавт. (2001) при изучении психологического статуса у детей с патологией ЖКТ в 85% случаев выявили различные типы акцентуации характера. Эти больные также характеризовались выраженной конфликтностью, наличием расстройств аффективного спектра, депрессивными проявлениями [4].

Не меньший интерес исследователей привлекает изучение состояния вегетативной нервной системы у детей с патологией ЖКТ. Например, Ю.В. Епимахова (2011) установила, что тип вегето-сосудистой дистонии оказывает достоверное влияние на клиническую картину хронического гастродуоденита у подростков [3]. В обзоре Э.В. Дудниковой и С.Х. Домбаян (2001) обсуждается роль вегетативной нервной системы в развитии различных заболеваний ЖКТ [2].

Систематизируя данные разных исследователей, авторы обращают внимание на их неоднородность и противоречивость – в различных источниках указываются разные типы исходного вегетативного тонуса вегетативной реактивности и вегетативного обеспечения деятельности при аналогичных заболеваниях ЖКТ.

Анализируя данные современной литературы, посвященной проблеме изучения психовегетативного статуса детей с заболеваниями ЖКТ, обращает на себя внимание тот факт, что большинство исследований было проведено на сравнительно узких группах пациентов (с отдельными нозологиями, преимущественно подросткового возраста) и ограничивалось оценкой психо-эмоционального, либо вегетативного статуса. Комплексные работы, в которых проводится сравнительный анализ психовегетативного состояния детей разного возраста с различными нозологическими формами патологии ЖКТ, практически отсутствуют. Также остаются не до конца выясненными роль в развитии заболеваний ЖКТ типа акцентуаций характера, особенностей психологического реагирования на болезнь, отношение к лечению и персоналу. Между тем, результаты подобных исследований открывают перспективы к разработке эффективной дифференцированной тактики ведения пациентов школьного возраста с патологией ЖКТ. В этой связи изучение психовегетативного статуса школьников с хронической патологией ЖКТ представляется актуальным и значимым.

Соответственно, были определены задачи исследования:

1. Изучить состояние вегетативной нервной системы у пациентов детско-подросткового возраста с различными заболеваниями ЖКТ.
2. Провести дифференцированную оценку психоэмоционального статуса детей с патологией ЖКТ в зависимости от возраста и нозологии.
3. Установить взаимосвязь клинико-лабораторных проявлений патологии ЖКТ с психовегетативным статусом детей школьного возраста.
4. Предложить дифференцированные способы тактики ведения детей школьного возраста с патологией ЖКТ с учетом психовегетативного статуса.
5. Проверить эффективность предложенных способов тактики ведения детей школьного возраста с патологией ЖКТ.

Объект исследования – дети школьного возраста с патологией ЖКТ.

Предмет исследования – психовегетативный статус детей школьного возраста с патологией ЖКТ.

Состав испытуемых – дети школьного возраста (7-17 лет), с хронической патологией ЖКТ (хронический гастрит, хронический гастродуоденит, язвенная болезнь двенадцатиперстной кишки, дискинезия желчевыводящих путей, хронический холецистохолангит).

В работе будут использованы следующие методы исследования:

– Клинические методы обследования пациентов – анализ анамнестических сведений, оценка жалоб, соматического статуса.

– Лабораторно-инструментальные методы – стандартные исследования гемограммы, урограммы, копрограммы, биохимических параметров сыворотки крови, по показаниям – диагностика инфекции *Helicobacter pylori*, ультразвуковое исследование (УЗИ) органов брюшной полости, эзофагофиброгастродуоденоскопия (ЭФГДС).

– Оценка вегетативного статуса – определение исходного вегетативного тонуса (по опроснику Белоконов - Кубергера, показателю минутного объема крови и вегетативному индексу Кердо), вегетативной реактивности (по результатам холодной пробы) и вегетативного обеспечения деятельности – при помощи клиноортостатической пробы.

– Оценка психоэмоционального статуса – оценка состояния по шкале реактивной и личностной тревожности Спилбергера–Ханина, «Клиническому опроснику для выявления и оценки невротических состояний» (Яхин К.К., Менделевич Д. М.), тесту Айзенка, сокращенному многофакторному опроснику для исследования личности (тест СМОЛ), методике «Тип отношения к болезни».

– Статистические методы – обработка полученных данных методами вариационной статистики и корреляционного анализа. Для определения достоверности выявленных различий будет использован критерий Манна-Уитни. Теснота и направление корреляционной связи между изучаемыми признаками будет оцениваться методом ранговой корреляции Спирмена.

Гипотеза исследования – дифференцированные программы ведения пациентов школьного возраста с патологией ЖКТ, разработанные на основании изучения их психовегетативного статуса, позволяют повысить эффективность их лечения и реабилитации.

Список использованной литературы:

1. Вахрушева, И.А. Отношение к болезни у подростков с заболеваниями желудочно-кишечного тракта: автореф. дисс...канд.психол.наук: 19.00.04 / Вахрушева Ирина Аркадьевна – Спб., 2004. – 21 с.
2. Дудников, Э.В. Роль вегетативной нервной системы в патологии желудочно-кишечного тракта / Э.В. Дудников, С.Х. Домбаян // [Южно-Российский медицинский журнал](#). – 2001. – №5-6. – С. 20-24
3. Епимахова, Ю.В. Взаимосвязь вегето-сосудистой дистонии и хронического гастродуоденита у подростков: автореф. дисс...канд.мед.наук: 14.01.08 /Епимахова Юлия Владимировна – М., 2011. – 20 с.
4. Смирнова, Г.И. Возможность коррекции психосоматических нарушений у детей с гастроэнтерологической патологией / Г.И. Смирнова, О.К. Ботвиньев, В.Б. Ляликова и др. // Лечащий врач. – 2001. - №9. – С. 62-64
5. Ткачева, Н.В. Опыт применения комбинированного седативного средства у пациентов с заболеваниями желудочно-кишечного тракта / Н.В. Ткачева, Н.Д. Савенкова// Лечащий врач. – 2012. – №9. – С. 8-10

РАЗДЕЛ 4. ТЕХНОЛОГИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ. ОПЫТ ПЕДАГОГОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Абдулина М.И.
Россия, г. Зеленодольск
МБОУ СОШ № 11

НАГЛЯДНЫЕ ПОСОБИЯ НА УРОКАХ

VISUAL AIDS IN THE CLASSROOM

«Образование детей с особыми потребностями является одной из основных задач для страны. Это необходимое условие создания действительно инклюзивного общества, где каждый сможет чувствовать причастность и востребованность своих действий. Мы обязаны дать возможность каждому ребенку, независимо от его потребностей и других обстоятельств, полностью реализовать свой, приносить пользу обществу и стать полноценным его членом»
Дэвид Бланкет

Раскрытие каждого ученика с помощью образовательной программы – вот одна из задач инклюзивного образования. Создание специальных условий для достижения успеха, постоянная поддержка учеников с различными возможностями, включение их в образовательное пространство урока вот то без чего не обходится инклюзивная школа.

Одним из приемов работы с детьми с ограниченными возможностями является занятие творчеством. Именно этот вид деятельности придаст уверенность в собственных силах детям с ограниченными возможностями, мотивируя их к обучению в школе вместе со своими сверстниками. Выразить свои мысли и чувства ребенок может при помощи пособия сделанного своими руками.

На уроках предметов естественно научного цикла осуществляются все основные принципы обучения: сознательность, наглядность, систематичность, прочность, учет возрастных возможностей, индивидуальный подход.

В обучении особую роль играет принцип наглядности. Использование наглядности на уроках формирует четкое пространственное представление, развивает логическое мышление и речь, помогает на основе рассмотрения и анализа конкретных явлений прийти к обобщению, которые затем применяются на практике.

Чтобы возбудить внимание ученика используется самостоятельное изготовление и применение различных наглядных пособий, что помогает их развитию, способствует более прочному усвоению материала. Тема урока и

особенности учащихся определяют и характер средств наглядности, и особенности применения их. Наглядные пособия чаще всего используются для показа изучаемых объектов. Чтобы учащиеся могли составить наиболее правильное, наиболее полное представление о животном или растении, о том или ином событии, о природном, физическом или химическом явлении и тому подобное, все это необходимо показать в возможно более естественном виде и так, чтобы хорошо были различимы все нужные детали.

При изготовлении наглядного пособия, у учащихся неизбежно возникает интерес к нему, появляется желание разобраться в его назначении. Это приводит к лучшему пониманию и лучшему усвоению учебного материала. В ходе работы по изготовлению пособий осуществляются межпредметные связи: с одной стороны, дети применяют свои знания, приобретенные на уроках природоведения, физики, химии, биологии, а с другой - они опираются на навыки, приобретенные на уроках труда (вырезание из бумаги, склеивание, аппликация, лепка из пластилина и др.)

Привлечение детей к изготовлению наглядных пособий имеет большое образовательное и воспитательное значение, способствует творческому развитию, содействует сознательному и прочному овладению знаниями и умениями, помогает выработке определенных трудовых навыков. Работая с пособиями, изготовленными своими руками, ребенок учится уважительно относиться к труду.

В процессе обучения наглядные пособия используют с различными целями: для ознакомления с новым материалом, для закрепления знаний, умений, навыков, для проверки их усвоения, как иллюстрация словесных объяснений.

КАНИСТЕРАПИЯ – МЕСТО В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

CANISTERAPIE - PLACE IN MODERN SOCIETY

Человечество вошло в двадцать первый век с небывалым прогрессом во всех областях своей жизнедеятельности. Огромное развитие затронуло и сферу медицинских знаний. Технологии, лекарственные препараты, оборудование, все развивается с одной целью – сохранить и продлить жизнь человеку. Почему же в наше сверхразвитое техногенное время все чаще специалисты обращаются за помощью к природе? В последние годы все больше внимания уделяется поиску натуральных, естественных, природных, то есть общедоступных методов лечения. Сейчас под пристальное внимание специалистов попали взаимоотношения человека и собаки. Замечено, что собаки позитивно влияют на людей даже на расстоянии, наблюдение за собаками и общение с ними помогает восстановить человеку душевный комфорт, и например, исчезнуть приступам мигрени. Терапия с использованием живой природы берет начало с древних времен, наполненных легендами и мифами. В древности люди разных национальностей просили и находили помощь у деревьев и животных, использовали для исцеления растения и родниковую воду. Ещё со времён Древней Греции были известны положительные терапевтические последствия общения человека с домашними животными. И в наше время подобные практики нашли свою область применения. Подробнее хочется остановиться на такой форме терапии, как канистерапия. Канистерапия – это лечение и реабилитация людей при ряде заболеваний при помощи самого верного и давнего друга человека – собаки. Собака сопровождает человека на протяжении 30 тысяч лет. Она верно служит ему, как охранник и как пастух, как охотник и просто как компаньон. Несмотря на такое тесное и давнее сотрудничество и на сегодняшний день остается достаточно большая прослойка населения, агрессивно настроенная к собакам. Это объясняется той дистанцией, которая формировалась веками и связана со страхом перед возможными угрозами, связанными с собаками, начиная от укусов, заканчивая заражением множеством опасных инфекционных заболеваний (бешенство, лептоспироз) и гельминтами. Человек, не имея достаточной физической силы и абсолютной гигиенической защиты, исторически избегал тесного контакта с собакой, что поддерживали и многие религии, такие как ислам и христианство. Что же происходит в современном обществе, когда ситуация санитарии достигла своего совершенства? Стал возможен теснейший контакт с собакой, результатом которого является огромное число современных пород собак, основная задача которых обеспечить компаньонские отношения. Именно на таких отношениях и стала развиваться перспективная на сегодняшний день специализация для собак - целительство. Родиной зарождения зоотерапии считается Америка, где в 70-х годах 20 века была отмечена положительная реакция больных детей на присутствие домашних животных. Однако существуют данные об использовании зоотерапии в Англии еще в 18 веке. И в Германии, где собаки использовались в работе с пациентами,

страдающими эпилепсией. В настоящее время уже трудно кого – то удивить обширными эмпирическими данными о позитивном воздействии на здоровье человека не только собак, но и других домашних питомцев: лошадей, кошек и даже крыс. Научно доказана польза такой терапии при сердечно - сосудистых заболеваниях и особенно в период реабилитации после сердечного удара. Доказано, что при наличии домашних животных вдвое снижается риск развития аллергических заболеваний у детей. Так же различные патологии опорно-двигательного аппарата поддаются лечению легче в присутствии четвероногих лекарей. На сегодняшний день, основное направление канистерапии – реабилитация. Реабилитация – это комплекс мер по восстановлению автономности, адаптации, трудоспособности и здоровья людей с ограниченными физическими и психическими возможностями в результате перенесённых или врожденных заболеваний. Собаки –терапевты работают в различных учреждениях, начиная с детских домов и заканчивая домами для престарелых, охватывая своей деятельностью реабилитационные, лечебные и оздоровительные учреждения. Обычно собаки просто контактируют с пациентами через прикосновения, специальные игры или упражнения. Как отмечают специалисты, список улучшений у таких больных немаленький: нормализуется давление и обмен веществ, снимаются признаки депрессии, значительно улучшаются двигательные возможности при детском церебральном параличе. Особо отмечаются улучшения после контакта с собакой у детей, страдающих аутизмом. При серьезном подходе к зоотерапии, в лечении принимают участие только специально подготовленные животные, которые адаптированы к тому или иному поведению пациента. Во многих странах, например, таких как Норвегия, Швеция и др. существуют специализированные государственные центры по подготовке собак – терапевтов. Такие собаки должны обладать целым набором качеств: высокой толерантностью к людям, высокоразвитым интеллектом, умением работать не только с хозяином, но и с другими людьми, которым нужна помощь, полным отсутствием агрессивности. Чисто терапевтический эффект можно получить от использования собачьего тела, как своеобразной грелки. Живое тепло обеспечивает исцеление больным органам, и здесь учеными предполагается положительное воздействие не только тепла, но и совпадения резонансно – колебательных процессов организмов. На сегодняшний день, так же собаки нашли применение в диагностической медицине и особенно, трудно диагностируемых заболеваний (рак, эпилепсия, диабет). Собаки со своим чутьем могут предсказать и предупредить приступы эпилепсии или скачок сахара в крови. Перечислим некоторые области, где может и успешно применяется «собачья» терапия: нормализация организма в кризисный и посткризисный период; социализация и успокоение детей при таких диагнозах, как гиперактивность, аутизм, синдром Дауна; поддержка человека с неизлечимым диагнозом; поддержка человека с ограниченными возможностями; психические заболевания; болезнь Альцгеймера.

Однако, казалось бы, и в таком перспективном направлении, как зоотерапия имеется свой недостаток. Достаточно сильно мешает развиваться канистерапии отсутствие каких-либо объяснений с точки зрения науки непосредственно механизма воздействия собаки на человеческий организм. Несмотря на обширную экспериментальную базу положительных результатов об улучшении здоровья пациентов, на сегодняшний день невозможно разработать научную теорию или даже

гипотезу механизмов, обеспечивающих исцеление больных людей с помощью собак. В связи с этим канистерапия до сих пор остается достоянием народной медицины и психологии. Считается, что человеку помогает та безусловная любовь, которую из живых существ на земле, может дать только собака, то максимальное уважение и преданность, которую люди не могут найти в окружающем их обществе, попадая в так называемый общественный вакуум. Собака своей беззаветной преданностью, сверхпозитивным отношением и максимальной самоотдачей компенсирует негативное воздействие современного общества, все больше направленного на потребительские отношения. Собака всегда рада общению с человеком, что делает ее привлекательной и для стариков и для детей, то есть той группы людей, которые, к сожалению, в нашем обществе обделены вниманием. Однако все эти доводы не могут сыграть существенную роль в научном исследовании. В заключение необходимо отметить, что собака, как живой свидетель настоящих отношений необходима не только людям, страдающим какими – либо заболеваниями, но и современным детям, считающимися здоровыми. Дефицит общения с родителями и ровесниками, информационная перенасыщенность, умственные и физические перегрузки на различных занятиях, интернет зависимость и зачатки игромании, все это не способствует формированию здорового не только физически, но и духовно организма. И возможно в наш век современных технологий и сверхбыстрого темпа жизни именно собаке суждено стать для ребенка проводником к настоящим отношениям.

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В ШКОЛЕ

TEACHING DISABLED CHILDREN A FOREIGN LANGUAGE AT SCHOOL

Инклюзивное образование- процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями.

Инклюзивное образование стремится развить методологию, направленную на детей и признающую, что все дети - индивидуумы с различными потребностями в обучении. Инклюзивное образование старается разработать подход к преподаванию и обучению, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении. Если преподавание и обучение станут более эффективными в результате изменений, которые внедряет инклюзивное образование, тогда выиграют все дети (не только дети с особыми потребностями).

Восемь принципов инклюзивного образования:

Ценность человека не зависит от его способностей и достижений;

Каждый человек способен чувствовать и думать;

Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным;

Все люди нуждаются друг в друге;

Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;

Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников;

Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут;

Разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

Огромную роль в социализации детей с ограниченными возможностями играет образование. Несмотря на то, что соответствующее право закреплено в законодательстве, на практике большинство школ не готовы к обучению людей с нарушениями опорно-двигательной системы, слуха и зрения. Инклюзивное обучение необходимо не только таким детям, но и ребятам, отстающим в умственном развитии, страдающим аутизмом. Сейчас только пять процентов школ приспособлены для детей-инвалидов, а нужно как минимум в пять раз больше. Для этого следует создать соответствующую материально-техническую базу, разработать специальные учебники, программы подготовки учителей, организовать психологическое сопровождение учеников с ограниченными возможностями здоровья. Всё это должно найти отражение в новых законопроектах и федеральных программах по формированию безбарьерной среды для инвалидов.

Но пока издаются новые законы, формируется материально-техническая база, время для детей с ограниченными возможностями уходит безвозвратно. Что же можно сделать уже сейчас? Конечно же, рекомендации будут различные в каждом

индивидуальном случае, в зависимости от особенностей заболевания ребенка. Детям-инвалидам, по состоянию здоровья временно или постоянно не имеющим возможности посещать образовательные учреждения, с согласия их родителей должны быть созданы необходимые условия для получения образования по полной общеобразовательной или индивидуальной программе на дому. Сам процесс обучения должен осуществляться по индивидуальному учебному плану.

Оснащение многих современных школ позволяет проводить дистанционное обучение детей с нарушениями, например, в работе опорно-двигательного аппарата. Для осуществления дистанционного обучения необходимо следующее мультимедийное оборудование: компьютер, принтер, сканер, веб-камера. Учитель может проводить занятия непосредственно из кабинета, в котором проводит уроки. Это может быть индивидуальное занятие с ребенком или, учитывая необходимость общения ребенка с ограниченными возможностями с другими детьми, участие этого ребенка в уроке, проводимом с одноклассниками. Все задания могут быть отправлены заранее ребенку по электронной почте. Получив их, ребенок сможет принять полноценное участие в уроке. Если это касается урока иностранного языка, ребенок сможет составлять диалог с учащимися класса, обсуждать наравне с остальными детьми прочитанный текст, прослушивать аудиозаписи и выполнять задания к ним.

При организации дистанционного обучения очень важно привлекать в деятельность родителей обучающихся. Родители или лица их заменяющие должны быть также заинтересованы в уроках, проводящихся в дистанционном режиме. На начальном периоде обучения, при освоении работы на компьютере нужно помогать ребёнку учебные действия, осваивать умения и навыки работы с техническими средствами.

Для поддержания интереса к изучаемому предмету, можно привлекать ребенка с ограниченными возможностями к участию в дистанционных конкурсах и посильному участию во внеклассных мероприятиях, проводящихся в школе. Это конечно также потребует дополнительных усилий и времени со стороны родителей.

Каждый ребенок имеет право на образование. Каждый ребенок хотел бы посещать детский сад, а затем школу, однако сегодня не все дети имеют такую возможность. Хочется верить, что инклюзивное образование – именно тот путь, который позволит каждому ребенку получать необходимое образование. Сегодня, совместными усилиями правительства, родителей, коммерческих и некоммерческих организаций, мы делаем первый шаг в сторону инклюзивному образованию.

Список использованной литературы:

1. <http://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/inklyuzivnoe-obrazovanie-distantsionnye-formy-obuchenie>
2. <http://www.gosbook.ru/document/81343/81384/preview>
3. <http://ru.wikipedia.org/wiki>

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ И ВЗРОСЛЫМИ У ДЕТЕЙ С ЗАИКАНИЕМ

CHARACTERISTIC PROPERTIES OF INTERPERSONAL COMMUNICATION WITH PEERS AND ADULTS IN CHILDREN WITH STUTTERING

В последние годы в российском образовании актуализируются ценности инклюзивного образования, которое нацелено не только на традиционные образовательные достижения, но и на обеспечение полноценной социальной жизни, активное участие в коллективе всех его членов.

Организация инклюзивной практики предполагает творческий подход и определенную гибкость образовательной системы, учитывающей потребности и особенности детей с ограниченными возможностями здоровья.

Комплекс нарушений речевого и когнитивного развития у детей с заиканием препятствует становлению у заикающихся детей полноценных коммуникативных связей с окружающими, приводит к изоляции в коллективе сверстников.

Анализ литературы, раскрывающей особенности психики детей с заиканием позволяет утверждать, что повышенная возбудимость, лабильность нервных процессов или их заторможенность, неустойчивость и истощаемость психических процессов, пониженная способность к отсроченной реакции у заикающихся ведут к отставанию в развитии регуляторной функции внутренней речи, неблагоприятны для овладения развитыми формами речевой коммуникации и социальной адаптации.

Неправильная речь заикающихся и особенности их поведения сказываются на развитии игровой деятельности детей, которые чаще выступают в роли зрителей или берут на себя подчиненные роли, отказываются от игр со сверстниками. Чувство собственной неполноценности может порождать неправильное отношение заикающегося ребенка к коллективу сверстников, лишает его радостного настроения. Недостаточно развитая речь, возможные нарушения движений затрудняют полноценное участие заикающихся детей в играх, способствуют фиксации на своем дефекте. Дети начинают испытывать затруднения во время ответов в группе, волнуются при разговоре с незнакомыми лицами. Постепенно увеличивающиеся потребность и необходимость в речевом общении, усложнение взаимоотношений со сверстниками, нарастание требований, предъявляемых к речевой коммуникации, приводят к тому, что для подавляющего большинства заикающихся речь становится источником постоянной психической травматизации.

Целью данного исследования явилось изучение особенностей межличностного общения со сверстниками и взрослыми у детей старшего дошкольного возраста с заиканием.

Анализ источников по теме исследования позволил предположить, что межличностные отношения у детей с речевой патологией (заиканием) имеют особенности, проявляющиеся в замкнутости по отношению к сверстникам и

взрослым, возникшие в результате боязни произвести неблагоприятное впечатление, обратить внимание на речевой дефект.

Исследование, направленное на выявление особенностей общения у детей старшего дошкольного возраста с заиканием, проводилось в Казанском детском неврологическом санатории №2 и в МАДОУ детский сад № 181 Советского района г. Казани. В круг исследования было включено 20 человек. Общая выборка испытуемых в соответствии с целью и задачами исследования была поделена на группы: контрольная группа -10 человек (из них 5 мальчиков и 4 девочки) старшего дошкольного возраста, воспитанники старшей группы рассматриваемого МАДОУ, имеющие нормальное речевое развитие; экспериментальная группа – 10 человек (из них 8 мальчиков и 2 девочки) старшего дошкольного возраста, воспитанники старшей группы рассматриваемого неврологического санатория, имеющие заикание.

Методика изучения включала в себя выявление коммуникативных навыков у дошкольников с нормальным и нарушенным речевым развитием; выявление эмоционально-личностных отношений сверстников друг к другу и близким.

В ходе исследования были применены следующие методы и методики:

- метод анализа анамнестических данных;
- метод наблюдения;
- методика «Цветовая социометрия» М. Люшера.

Анализ медицинских карт детей показал, что преобладающее большинство детей страдает от невротического заикания (7 из 10 детей) и лишь трое – от неврозоподобного. У пяти детей наблюдалось раннее речевое развитие. Двое детей (неврозоподобное заикание) заикаются из-за наследственной предрасположенности (по линии отца).

Наблюдение проводилось за детьми во время занятий и в игре. В ходе исследования были уточнены сложные речевые ситуации общения, своеобразие речевой деятельности (начало, объем общения, свобода использования языковых средств в зависимости от ситуации и темы), наличие сопутствующих движений, эмоциональная сфера, особенности речевого поведения (речевая активность, скорость переключения с одной темы на другую, темп речи). Было выявлено, что дети с невротическим заиканием испытывают затруднения при общении с незнакомыми людьми, в незнакомой ситуации, при выполнении поручения, во время наказания, при перевозбуждении. В отличие от них, при неврозоподобном заикании нет конкретных ситуаций, в которых дети испытывали бы затруднения. Симптомы заикания проявлялись в обыденных ситуациях, когда дети «забывались» и не контролировали свою речь, при переутомлении (рассеянное внимание).

Анализ результатов исследования по методике «Цветовая социометрия» позволил выявить, что у детей с заиканием отмечается устойчивое стрессовое состояние, предпринимаются попытки уйти из неблагоприятной ситуации (у 20% детей), отмечается нехватка эмоциональной отзывчивости со стороны окружающих, стремление к спокойствию, уединению, пониманию со стороны окружающих (у 40 % детей), обиде и жалости к самому себе (у 40 % детей).

В тоже время, у детей старшего дошкольного возраста с нормой речевого выявлено стремление к осуществлению своих фантазий в жизнь (40 %); склонность к активным действиям (30 %); стремление к наслаждению (30 %).

Родители в жизни заикающихся детей занимают значимое место. Дети стремятся быть ближе к родителям (у 40% детей); испытывают ощущения спокойствия, расслабленности рядом с ним (30%), ищут защиту и поддержку (30%).

В тоже время, стоит отметить, что дети старшего дошкольного возраста с нормой речевого развития подчеркнули свое желание быть похожим на одного из родителей (60%); в меньшей степени дети стремились получить поддержку и защиту у родителей (20%); 20% детей испытывали спокойствие с родителем.

С помощью данной методики выявлялось отношение детей с речевой патологией и их ровесников без речевых нарушений к воспитателям. 40% детей с речевой патологией проявляли интерес к взрослому, получали удовольствие от общения с ним; 20% детей привлекали идеи, предлагаемые взрослыми, 20% детей нуждались в защите воспитателя, 20% детей ощущали спокойствие, находясь рядом с взрослым.

Дети без речевой патологии больше интереса проявляли к взрослому в образовательном учреждении, получали удовольствие от общения с ним (50%); были активны в общении с воспитателем (30%); и также 20% детей ощущали спокойствие и трепетное отношение к взрослому.

К сверстникам у детей с заиканием отмечалось флегматичное отношение, они предпочитают пассивно ждать, чем активно действовать (выявлено у 70% детей). У них нет желания конфликта с ровесниками, желание больше узнать о них, стать ближе, желание совместных игр, наличия страха, который служит причиной частого уединения в коллективе (у 30% детей).

Детей без речевой патологии в отношении к сверстникам отличает активность (выявлена у 20% детей); наличие интереса к другому ребенку, желание общаться с ним (40%); желание поддерживать совместные игры (40%).

Экспериментальное исследование показало, что в группе детей старшего дошкольного возраста с заиканием действуют те же закономерности, что и в коллективе их сверстников с нормальным речевым развитием, уровень благополучия взаимоотношений и коэффициент взаимности достаточно высок, но между тем, межличностные отношения у детей с данной речевой патологией имеют свою особенность, а именно, замкнутость по отношению к сверстникам, флегматичное отношение к ним. Это происходит вследствие того, что дети с заиканием, боятся произвести на собеседника неблагоприятное впечатление, обратить внимание посторонних на речевой дефект, испытывают затруднение во время ответов в группе и при разговоре с незнакомыми лицами.

В связи с этим требуется специальная работа по коррекции и формированию межличностных отношений со сверстниками в целях оптимальной и эффективной адаптации детей с заиканием к условиям и требованиям социума.

Список использованной литературы:

1. Артемьева, Т.В. Психолого – педагогическая диагностика нарушений развития детей / Т.В. Артемьева - Germany , Palmarium Academic publishing , 2012 – 194 с.

2. Ахметзянова, А.И. Развитие системы специального (дефектологического) образования и научно – методического обеспечения психолого-педагогического сопровождения лиц с особыми образовательными потребностями в Республике Татарстан // Специальное образование»: VIII Международная научная конференция, 26 - 27 апреля 2012/ под.ред.проф.В.Н.Скворцова.- АОУ ВПО «Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина», 2012.-Т.1. –С.39-44.
3. Малофеев, Н.Н. Стратегия и тактика переходного периода в развитии отечественной системы специального образования и государственной системы помощи детям с особыми проблемами / Н.Н. Малофеев // Дефектология.- 1997.- № 6.- С. 3-10.
4. Нигматуллина И.А., Болтакова Н.И. Инновационные направления реформирования профессиональной подготовки учителей-логопедов на основе внедрения модели обучения в течение всей жизни в едином образовательном пространстве // Европейский журнал социальных
5. Сорокоумова С.Н. Психологическое сопровождение инклюзивного образования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья: автореф.дис. на соиск.степ.докт. псих.наук (19.00.10) / Сорокоумова Светлана Николаевна; - Нижний Новгород, 2011. – 44 с.

**РАЗВИТИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И МИРЕ
(ИССЛЕДОВАНИЯ И ПРАКТИКА)**

**DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION IN RUSSIA AND IN THE
WORLD (RESEARCH AND PRACTICE)**

Длительное время история человеческого взаимоотношение к людям, имеющим несоответствие с нормой физического и психического здоровья, трансформировалось от странности и вражды к сочувствию и снисходительности. Современная система образования мобилизована отвечать характерным образовательным нуждам абитуриентов, в том числе:

- необходимость в развитие личностных качеств и профессиональных компетенции, как будущего специалиста – с учетом индивидуальных особенностей, потребностей, целей;
- необходимость внести свой вклад в развитие страны, социализация личности;
- необходимость становления личности как профессионала.

Создание в образовательных организациях возможностей для удовлетворения этих индивидуальных образовательных потребностей становится основой построения многих систем обучения во всем мире. Вместе с тем существуют группы детей и студентов, чьи образовательные потребности не только индивидуальны, но и обладают особыми чертами.

Индивидуальная потребность к образованию возникают у студентов тогда, когда в ходе их обучения появляются проблемы в потенциальных различиях детей установленные общественными рамками, образовательным показателем усвоения, принятие обществом, как социально-коммуникативная норма. Данные своеобразные просветительные нужды студента просят от образовательной организации оказания специальных или характерных условий, планов или помощи.

Принятие абитуриентов с особыми образовательными потребностями в образовательное учреждение – это относительно нововевание для российского образования. Данное направление терминологически связано с деятельностью, которая называется инклюзия в образовании, а процесс образование в этом подходе – инклюзивное образование.

Инклюзивное образование стало укрепляться в связи с тем, что на сегодняшний момент в обществе инвалидность интерпретируется с точки зрения «медицинской» трактовки, которая говорит о постоянной или длительной, полной или частичной потери трудоспособности вследствие болезни или увечья. Кроме того возникает и «социальное» понятие инвалидности, как возможность жизнедеятельности в обществе ограничены из-за его физических, умственных, сенсорных или психических отклонений. В результате принято различать следующие ключевые понятия:

- дефект или нарушение: любая утрата психической, физиологической или анатомической структуры или функции, или отклонение от неё;

- инвалидность: ограниченность конкретного индивидуума, вытекающая из дефекта или нарушения, которая препятствует или лишает его возможности выполнять роль, считающуюся для этого индивидуума нормальной в зависимости от возрастных, половых, социальных и культурных факторов;

- нетрудоспособность: ограниченность конкретного индивидуума, которая вызвана дефектом или инвалидностью.

Таким образом, инклюзивное образование - это формирование образовательного процесса, при которой все слушатели, независимо от их своих особенностей, включены в систему образовательного пространства и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности в одних и тех же общеобразовательных организациях, которые учитывают их особые образовательные потребности и оказывают своим слушателям необходимую специальную помощь.

Разрешить сложившуюся ситуацию возможно при переходе к «инклюзивному обществу», т.е. к таким социальным взаимоотношениям, при которых неравенства между слушателями воспринимаются не как опасность нарушения постоянства, а как возможность для обоюдного взаимообогащения. Главной задачей инклюзивного общества - возникновение беспрепятственного образовательного пространства во всех направлениях, дать возможность любому человеку раскрыть свои способности, тем самым быть неизолированным от развития социальной, политической, экономической политики.

Наиболее важной составляющей инклюзивной среды является инклюзивная система образования. Она воспринимается как активный процесс, сосредоточенный на активном анализе обстоятельств в процессе обучения к индивидуальным особенностям каждого студента. Получение знаний и освоение профессиональной компетенции вместе со здоровыми сокурсниками принято гуманной альтернативой учреждениям специального образования.

Нередко условия формирования ребенка с инвалидностью (различного рода отклонения) совершенно разнятся от развития здоровых сверстников. В результате старания членов социальной семьи и института обращены на исправления имеющегося дефекта.

Образование в специализированной организации формирует образовательный процесс таким образом, чтобы коррекционно-педагогическую работу наиболее поднести имеющиеся отклонения у слушателя к «норме». В любой образовательной организации должны быть созданы условия для включения ребенка с ОВЗ в среду здоровых сверстников и последующей успешной социализации, а также для раскрытия и развития всех его потенциальных возможностей. В. И. Слободчиков замечает, что образование нельзя рассматривать с точки зрения социального тренинга; образование призвано обеспечить целостность духовно-душевной жизни личности [1].

Система образования обладает огромными возможностями для социально-психологической реабилитации студентов с ОВЗ. При этом происходит отказ от узкого понимания реабилитации как процесса восстановления трудовых, бытовых, образовательных, социальных и других деятельностных навыков, придерживаясь ценностно-смыслового понятия реабилитации. Данное понимание педагогической реабилитации должно быть направлено на внутреннее преобразование человека,

ведущее к пробуждению и раскрытию способностей с целью максимально полной реализации индивидуума как личности. Системное обоснование педагогической деятельности направлена на реабилитацию слушателей зависит от трех основных компонентов, таких как антропологический, аксиологический и культурологический.

Антропологический компонент, основан на принципе целостности, рассматривает нарушение развития только как одну из составляющих физического, психического и духовного образа человека. В этом случае дефект не является преградой для полноценного личностного становления, так как любой человек располагает внутренними ресурсами, в качестве базиса.

Аксиологический компонент направлен на определение ценностей человека, в том числе и с ограничениями. Общественный резонанс к людям с ОВЗ определяется уровнем развития менталитета - в современном культурном строе им отводится неизымаемое и неотчуждаемое место. Сущность культурологического компонента заключается в том, что введение в пространство культуры - и предпосылка, и результат педагогической реабилитации ребенка с отклонением развития.

Педагогическое сопровождение учащегося с ОВЗ должно быть направлено не только на коррекцию имеющегося отклонения, но и на помощь в нахождении путей постоянного духовно-нравственного развития, обучение действовать даже в ситуации ограничения, «инаковости» [2].

Для построения педагогической практики инклюзивного обучения в необходимо переориентировать работу образовательной организации на иные цели и методы работы. Гипертрофированная ориентация на академическую успеваемость приводит к умалению значения социального развития учащихся, недооценке потенциальных возможностей каждого человека к постоянному духовному становлению. Цель инклюзивной школы - создать образовательное пространство, обеспечивающее каждому учащемуся интеллектуальное, социальное, личностное и духовное развитие.

В заключение отметим, что хорошая успеваемость учащегося с ОВЗ, посещающего общеобразовательную школу, не может являться достаточным критерием для оценки эффективности учебно-воспитательного процесса. О соответствии результатов заявленным целям - социализации и самоопределения посредством образования - можно говорить лишь в том случае, если в самосознании учащегося с отклонениями развития произошел переход от дефекто-ориентированной позиции к позиции, включающей в себя знание и позитивную оценку своих способностей и потенциальных возможностей, потребность постоянного самосовершенствования.

Список использованной литературы:

1. Данилова, Е. В. Инклюзивное образование как долгосрочная стратегия // socpolitika.ru/rus/conferences/3985/3986/3988/document4065.shtml (20.09.10).
2. Лаврентьева, З. И. Педагогическая реабилитация в процессе социального развития подростков: Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. — Новосибирск. - 2009.
3. Шевелева, Д.Е. Инклюзивное образование как фактор педагогической реабилитации // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. – С. 13-15
4. Ярская-Смирнова, Е.Р., Лошакова И.И. Инклюзивное образование детей-инвалидов // Социологические исследования. 2003. № 5. - С. 100—106.

АДАПТАЦИЯ РЕБЕНКА К УСЛОВИЯМ ДЕТСКОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Ребенок подрос и может посещать детский сад. Однако, не все дети готовы к этому событию. Исследования К.Л.Печора показали, что только 18,2% детей готовы к поступлению в детский сад, 6% не готовы, 75,8% - условно готовы.

Уже с первых дней жизни ребенка в семье формируется привычки, привязанности, определенное поведение, в основе которого лежит динамический стереотип, т.е. система определенных ответных реакций организма на последовательно действующие на него раздражители. К 2-3 годам стереотип ребенка становится более устойчивым. При поступлении в дошкольное учреждение привычные условия жизни в семье (режим, характер питания, микроклимат помещения, приемы воспитания, характер обучения) меняются. Это требует от ребенка перестройки ранее сложившегося стереотипа поведения, что является очень трудной задачей и часто приводит к стрессу. В чем он выражается? У детей в период адаптации могут нарушаться аппетит, сон, эмоциональное состояние, иногда повышается температура тела. У некоторых малышей наблюдается потеря уже сложившихся положительных привычек и навыков. Например, дома просился на горшок – в детском саду нет, дома ел самостоятельно, а в детском саду отказывается. Понижение аппетита, сна, эмоционального состояния приводит к снижению иммунитета, к ухудшению физического развития, потере веса, иногда к заболеванию.

При адаптации средней тяжести эмоциональное состояние ребенка нормализуется более медленно и на протяжении первого месяца после поступления он болеет, как правило, ОРВИ. Заболевание длится 7-10 дней и завершается без каких-либо осложнений.

Период привыкания ребёнка к новым социальным условиям делится на три этапа:

1. **Острый период**, или период дезадаптации, когда имеется более или менее выраженное рассогласование между привычными поведенческими стереотипами и требованиями новой микросоциальной среды. В это время наиболее выражены изменения во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками, в речевой активности, игре, имеются изменения в деятельности нервной системы.

2. **Подострый период**, или адаптация, когда ребёнок активно осваивает среду, вырабатывая соответствующие ей формы поведения. В это время постепенно уменьшаются изменения в деятельности разных систем. Это происходит не синхронно. Прежде всего, нормализуется аппетит (в течение 10-15 дней). Но продолжительны нарушения сна и эмоционального состояния, медленнее развиваются игра и речевая активность (40-60 дней).

3. **Период компенсации** или адаптированности к данным социальным условиям, когда нормализуются все регистрируемые показатели.

Сложность приспособления организма к новым условиям и новой деятельности и высокая цена, которую платит организм ребенка за достигнутые успехи, определяют необходимость учета всех факторов, способствующих адаптации ребенка

к дошкольному учреждению или, наоборот, замедляющих ее, мешающих адекватно приспособиться.

Существует три стиля, с помощью которых человек может адаптироваться к среде:

а) творческий стиль, когда человек старается активно изменять условия среды, приспособлявая ее к себе, и таким образом приспособливается сам;

б) конформный стиль, когда человек просто привыкает, пассивно принимая все требования и обстоятельства среды;

в) избегающий стиль, когда человек пытается игнорировать требования среды, не хочет или не может приспособливаться к ним.

Как же формируются у ребенка способности к адаптации? Само рождение ребенка - яркое проявление биологической адаптации. Переход из условий внутриутробному ко внеутробному существованию требует коренной перестройки в деятельности всех основных систем организма - кровообращения, дыхания, пищеварения. Эти системы должны к моменту рождения иметь возможность осуществить функциональную перестройку, т.е. должен быть соответствующий врожденный уровень готовности этих адаптационных механизмов. Здоровый новорожденный имеет такой уровень готовности и достаточно быстро приспособливается к существованию во внешних условиях.

1.2 Особенности поведения детей в период адаптации

Особенности поведения детей в период адаптации. Не все дети при поступлении в группу плачут. Многие приходят в группу уверенно, внимательно рассматривают окружающее, самостоятельно находят занятие. Другие делают это с меньшей уверенностью, но тоже не проявляют особого беспокойства. Они внимательно наблюдают за воспитательницей, выполняют предложенные ею действия. И те и другие дети спокойно прощаются с родными, которые приводят их в детский сад, и идут в группу. Например, ребенок, расставаясь с мамой, заглядывая ей в глаза, спрашивает: «Ты меня любишь?» Получив ответ, идет в группу. Он подходит к воспитательнице, заглядывает ей в глаза, но задать вопрос не решается. Воспитатель ласково поглаживает его по голове, улыбается, проявляет внимание, тогда ребенок чувствует себя счастливым. Поведение ребенка показывает, что он испытывает потребность в общении со взрослыми, в получении от него ласки, внимания. И эта потребность удовлетворяется воспитателем, в котором ребенок находит доброго близкого человека.

Можно выделить примерно три группы детей по присущим им различиям в поведении и потребности в общении (в соответствии с этим далее будут определяться группы адаптации):

Первая группа- это дети, у которых преобладает потребность в общении с близкими взрослыми, в ожидании только от них внимания, ласки, доброты, сведений об окружающем.

Вторая группа- это дети, у которых уже сформировалась потребность в общении не только с близкими, но и с другими взрослыми, в совместных с ними действиях и получении от них сведений об окружающем.

Третья группа- это дети, испытывающие потребность в активных самостоятельных действиях. Если до поступления в детский сад ребенок постоянно

находился с мамой или с бабушкой, то утром, когда его приводят в детский сад, с трудом расстается с родными. Затем весь день ожидает их прихода, плачет, отказывается от любых предложений воспитателя, не хочет играть с детьми. Он не садится за стол, протестует против еды, против укладывания спать, и так повторяется изо дня в день.

Трудности адаптации возникают в тех случаях, когда ребенок встречает непонимание, его пытаются вовлечь в общение, содержание которого не отвечает его интересам, желаниям, имеющемуся у него опыту. Воспитателю необходимо знать, что содержание потребности детей в общении в процессе привыкания к детскому саду качественно изменяется. Дети, условно относимые к первой группе, могут при благоприятных условиях быстро достичь уровня общения, характерного для детей второй и даже третьей группы и т.д.

1.3 Формы работы по организации процесса адаптации ребенка к новым условиям

До приема детей в группу необходимо проводить родительское собрание, в котором принимают участие заведующая детским садом, методист, психолог, медики и, конечно, воспитатели групп детей раннего возраста. Специалисты раскрывают особенности работы детского сада, групп детей раннего возраста, знакомят с направлениями педагогической деятельности образовательного учреждения, отвечают на вопросы родителей.

Для организации успешной адаптации детей раннего возраста, воспитатели составляют план воспитательно-образовательной деятельности воспитателей 1 младшей группы. При этом выбирают разнообразные направления работы: развлечения, консультации для родителей, памятки, интересные для детей дидактические игры, подвижные игры, способствующие возникновению положительных эмоций у детей, элементы устного народного творчества.

Рекомендации для воспитателей:

- любите детей и относитесь к ним как к своим;
- помните об индивидуально-психологических особенностях развития каждого ребенка;
- приобщайте ребенка в доступной форме к социальным и нравственным нормам;
- необходимо наладить контакт с родителями детей, поступающих в дошкольное учреждение;
- проводите консультации и беседы с родителями, знакомьте с режимом дня детского сада, с требованиями к ребенку;
- по возможности посетите семью ребенка, узнайте о привычках и интересах детей;
- проводите родительские собрания до поступления детей в детский сад.

В своей работе воспитатели должны использовать анкетирование, посещения ребенка на дому, папки-передвижки, наглядные формы педагогической пропаганды (стенды), консультации для родителей, беседы с родителями, родительские собрания.

Рекомендации для родителей:

- любите своего ребенка таким, какой он есть;

- радуйтесь своему ребенку;
- разговаривайте с ребенком заботливым, ободряющим тоном;
- слушайте ребенка, не перебивая;
- установите четкие и определенные требования к ребенку;
- не устраивайте для ребенка множество правил;
- будьте терпеливы;
- каждый день читайте ребенку и обсуждайте прочитанное;
- в разговоре с ребенком называйте как можно больше предметов, их признаков, действий с ними;
- поощряйте в ребенке стремление задавать вопросы;
- чаще хвалите ребенка;
- поощряйте игры с другими детьми;
- интересуйтесь жизнью и деятельностью вашего ребенка в детском саду;
- не позволяйте себе неподобающего поведения в присутствии ребенка;
- помните, что авторитет родителей основан на достойном образце поведения;
- прислушивайтесь к советам педагогов в период адаптации детей к условиям ДОУ;
- посещайте групповые собрания.

Таким образом, совместная деятельность педагогов дошкольного образовательного учреждения и родителей является залогом успешной адаптации ребенка к условиям дошкольного учреждения.

Заключение:

Семья - социальная общность, которая закладывает основы личностных качеств ребенка. При жизни в определенных, устойчивых условиях ребенок постепенно приспосабливается к влияниям окружающей среды: к определенной температуре помещения, к окружающему микроклимату, к характеру пищи и т.д. Поступление в детский сад изменяет почти все условия жизни маленького ребенка. Именно сотрудники детского сада и родители, объединив свои усилия, обеспечивают малышу эмоциональный комфорт. Поэтому на сегодняшний день актуальна тема адаптация детей раннего возраста к условиям дошкольного образовательного учреждения.

Список использованной литературы:

- 1.Аксарина М.Н. Воспитание детей раннего возраста. - М.: Медицина 2007. - 304с.
- 2.Белкина Л.В. Адаптация детей раннего возраста к условиям ДОУ. - Воронеж: Учитель, 2006,- 236с.
- 3.Печора К.Л., Пантюхина Г.В. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях - М.: Владос, 2007, - 176с.
- 4.Андриенко Е.В. Социальная психология. / Е.В. Андриенко. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 452 с.
5. Доронова Т.Н., Соловьева Е.В. и др. Дошкольное учреждение и семья. М.: ЛИНКА – ПРЕСС, 2001.

КОНФЛИКТНЫЕ ДЕТИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Среди множества педагогических проблем – проблема детской агрессивности. Агрессивный ребенок неадекватно реагирует на возникающие вокруг него ситуации, создавая зону риска возникновения конфликтов в детской среде. При этом приступы агрессивности часто появляются без наличия внешнего раздражителя, отражаясь в вербальных (ребенок дразниться, использует обидные слова по отношению к другим детям) и невербальных (толкается, дерется) формах поведения. Однако нередко такой ребенок, болезненно реагирующий на все происходящее, сам становится жертвой окружающих детей, которые как бы изучают его неадекватность. Конфликтный ребенок – это большая педагогическая проблема, которая заставляет воспитателя всегда держать его в зоне повышенного контроля.

Агрессивность и как следствие конфликтность ребенка может быть вызвана биологическими, природными (например, тип нервной системы, расторможенность), социальными (педагогическая запущенность, изнеженность, отсутствие опыта во взаимоотношениях между детьми) причинами. Выявление причин конфликтности (агрессивности) – важная педагогическая задача, решение которой помогает правильно выстроить стратегию работы с ребенком и его родителями.

Очень часто причиной агрессивности детей являются семейные отношения: крики, ругань, унижение друг друга, оскорбления, где агрессию ребенок видит ежедневно. Если в семье ребенок видит только жестокость, вряд ли он станет ангелом. Некоторые родители наказывают ребенка за малейшую провинность, унижают его. В таких случаях ребенок старается отыграться на других детях, более слабых.

К педагогическим факторам детской конфликтности можно отнести непоследовательность действий родителей: сегодня говорят одно, завтра другое, негативно отзываются о других детях, воспитателях, о членах своей семьи. И самая главная причина – ребенку не хватает любви, заботы, и он таким способом стремится обратить на себя внимание.

К социальным причинам детской агрессивности можно отнести и отрицательное влияние средств массовой коммуникации. Многие дети наравне с родителями смотрят фильмы, телевизионные передачи с сценами насилия, убийства. Это отрицательно сказывается на детях. Они начинают подражать главным героям, разыгрывать их в реальных играх.

Стратегия педагогической деятельности в преодолении детской агрессивности предполагает организацию работы как с ребенком, так и с его родителями. Формами и методами могут быть как индивидуальные беседы, направленные на диагностику причин детской агрессивности, так и консультирование родителей по преодолению факторов, вызывающих агрессивность ребенка.

Важным направлением работы педагога является работа с самим ребенком. Она предполагает наблюдение за ребенком с целью выявления особенностей его поведения, формой агрессивности (вербальная, невербальная), проведение

предупреждающих коррекционных мероприятий, обучение навыкам позитивного поведения. В работе с агрессивным ребенком необходимо усиление воспитательной направленности педагогического взаимодействия через его целеориентированность и непрерывность. Современная педагогическая практика имеет большой арсенал средств для работы с агрессивными (конфликтными) детьми.

Особое значение имеет организация групповой работы: чтение литературных произведений о дружбе, честности, об уважении к детям и взрослым, проведение бесед, игр, направленных на развитие эмоциональной сферы дошкольников. Игра «Я радуюсь, когда...» помогает ребенку выйти из состояния удивления, огорчения, страха. Педагог называет по имени одного ребенка и бросает ему мячик, и просит сказать его, когда ты радуешься. Ребенок должен поймать мяч и ответить «Я радуюсь, когда...». Следующая игра «На кого я похож» помогает помочь ребенку лучше узнать себя и свой характер. Чтобы ребенку было легче понять, можно попросить его ответить на вопрос, почему ребенок похож на папу или маму, на то или иное животное, птицу, дерево и т.п.

Педагогическая проблема конфликтного ребенка может стать особенно острой в условиях инклюзивного образования, когда объектом его насмешек, грубых действий окажется ребенок с ограниченными возможностями здоровья. В этой связи разработка целостной системы педагогических действий по снижению уровня детской агрессивности и конфликтности становится одним из условий осуществления идей инклюзивного образования.

**ЭФФЕКТИВНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-
КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С
ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ**

**EFFECTIVE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION
TECHNOLOGIES IN EDUCATION OF CHILDREN WITH SPECIAL
EDUCATIONAL NEEDS**

Проблема социализации детей с ограниченными возможностями здоровья является одной из актуальных проблем сегодня. Дистанционное обучение для больных детей и детей-инвалидов необходимо в силу, особенностей развития российской системы образования и специфики психического развития таких детей. При этом дистанционное обучение должно быть включено в рамки специальной образовательной среды, ориентированной на цели образования, развития и социализации детей с ограниченными возможностями. В настоящее время в динамике состояния здоровья детского населения наметилось множество неблагоприятных тенденций, а именно: повышение частоты врожденных и наследственных заболеваний; высокий удельный вес детей, рожденных с травмами и патологией центральной нервной системы; прогрессирующий рост хронических заболеваний и как результат - повышение общего числа детей с ограниченными возможностями здоровья.

Российское законодательство определяет инвалида как «лицо, которое имеет нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, приводящее к ограничению жизнедеятельности» (ФЗ № 181 от 24.11.1995 «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации») [1]. В случае детей-инвалидов, основное бремя заботы о ребенке ложится на членов семьи, что существенным образом сказывается на всех сферах их жизнедеятельности, ведет к снижению качества жизни, поэтому компьютер очень значим для детей с ограниченными физическими возможностями. С приобретением компьютера сразу решается одна из главнейших, острых на сегодня проблем – получение образования, без которого невозможно обойтись, особенно в условиях рыночных отношений. Профессий стало намного больше, – и каждая требует углублённых знаний, поэтому, если человек по причине инвалидности не может посещать учебное заведение, то все его стремления в обязательном порядке должны быть сосредоточены в одном направлении – на самообразовании. Информационно-коммуникационным технологиям отводится немаловажная роль [2]. Самообразование с помощью компьютера – это ещё и развитие личности как наполненного до предела знаниями интеллектуала. Главное – не останавливаться на достигнутых успехах, полученная информация должна быть преобразована в реальное знание и понимание, что она позволит идти дальше в совершенствовании себя. Необходимо постоянно развивать творческие задатки – неплохой шанс реализоваться во многом. Жить полноценной жизнью – общее для всех инвалидов желание. Полноценность – одно из условий счастья. С этим трудно не согласиться.

Быстрое превращение компьютера в одно из самых эффективных средств реализации профессиональных и творческих планов, огромный спрос на людей, умеющих работать в сфере информационных технологий, плюс взрывное развитие Интернета дают многим серьезный шанс перестать быть инвалидами – в традиционном смысле этого слова. Дистанционная среда позволяет создать благоприятные условия для каждого школьника с особыми образовательными потребностями. Компьютер с выходом в Интернет для таких детей открывает возможности для общения со сверстниками, доступ к информационным ресурсам. Это помогает детям быстрее адаптироваться в обществе, не чувствовать себя забытыми и изолированными от других людей. Практика показывает, что наиболее благоприятные условия обучения дошкольников с использованием дистанционных образовательных технологий складываются тогда, когда непосредственными участниками образовательного процесса являются родители (законные представители) воспитанников. Всесторонняя поддержка родителей в освоении детьми новой образовательной среды создает предпосылки достижения дошкольниками высоких образовательных результатов. Родители (законные представители) могут получить консультации с сетевыми педагогами по вопросам освоения воспитанниками каждого сетевого курса. Родители могут участвовать в Интернет-конференциях, а также тематических семинарах педагогов и детей, посвященных стратегии развития дистанционного обучения, составлению индивидуальных планов развития. Родители получают от педагога-куратора информацию о порядке проведения мероприятий: расписание работ, график он-лайн консультаций и т.п. Родители получают от педагога-куратора информацию о достижениях своего ребенка. Родители осуществляют взаимодействие с сетевыми педагогами через систему конфиденциальных сообщений посредством электронной почты. Родителям детей с особыми образовательными потребностями очень важно заинтересованно отнестись к занятиям дистанционного обучения. Это поможет ребенку выполнять действия на начальном периоде обучения. Родителям ребенка необходимо постоянно поддерживать интерес ребенка и мотивацию к изучению и познанию нового. Это главное требование для успешного освоения информационно-коммуникационных технологий и работе в дистанционном режиме для получения качественного образования ребенка-инвалида.

Список использованной литературы:

1. www.referent.ru - Федеральный Закон № 181 от 24.11.1995 «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации»
2. www.labintegro.mordgpi.ru - Использование информационно-коммуникационных технологий в коррекционно-образовательном процессе.

ПОНЯТЬ СЕБЯ. ПОНЯТЬ ДРУГОГО, ИЛИ КАЖДЫЙ ИМЕЕТ ПРАВО

В современном социальном обществе существует проблема «особого ребенка», которая заключается в ограничении его связи с миром, бедности контактов со сверстниками и взрослыми, кроме того, проблема усугубляется негативным отношением к детям с ограниченными возможностями со стороны сверстников, наличия физических и психических барьеров в самореализации и планирования жизнедеятельности.

Сегодня существует Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», одна из задач которой – создать безбарьерную среду для детей с ограниченными возможностями здоровья. В 2010 – 2011 году в Республике Татарстан были созданы Центры дистанционного обучения детей с ОВЗ, однако, главная проблема социализации и интеграции детей в обществе осталась не решенной. Интеграция предполагает обязательное психологическое сопровождение процесса адаптации ребенка – инвалида к коллективу здоровых сверстников, и требует обеспечения социально-педагогических условий – это изменение общества к детям-инвалидам, принятие его как равного члена, с правами и обязанностями.

С 1 сентября 2013 года в массовые школы Республики Татарстан пошли обучаться дети, имеющие ограниченные возможности здоровья. Какие же проблемы существуют республике по обеспечению адаптации и интеграции детей с ОВЗ в образовательную среду школы по микрорайону.

ПРОБЛЕМА. Кроме оборудованных пандусов для колясок не было обучающей работы со школьниками - будущими одноклассниками, педагогами и родительской общественностью здоровых детей, и социального окружения вне учебного заведения и семьи, по формированию толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями.

Проблемой является и тот факт, что не во всех образовательных учреждениях РТ есть ставки педагогов-психологов, соответственно возникает опасность, того, что интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья в массовые школы, будет проходить без психологического сопровождения. Обучение без психологического сопровождения, может привести к дополнительному риску ухудшения морально-психологического здоровья ребенка, так как сама среда (школьники, их родители и педагоги) не будут подготовлены к принятию такого ребенка в свой учебный коллектив.

ПРОБЛЕМА. Не все учителя – предметники, классные руководители и администрация школ готовы к принятию таких детей, психологически и информационно – методически не готовы к обучению такой категории детей.

ПРОБЛЕМА. В Республике Татарстан не проводились исследования по изучению взаимоотношений детей с ограниченными возможностями здоровья и здоровых детей.

Все перечисленное подчеркивает актуальность целенаправленной работы по обучению школьных психологов и педагогов профессионально оказывать помощь

семье, имеющей ребенка – инвалида и самому ребенку успешно социализироваться и адаптироваться к среде, где обучаются здоровые сверстники. Профессионально-грамотная работа в области формирования толерантного поведения в условиях образовательного учреждения позволит:

- сохранить морально-психологическое здоровье детей с ограниченными возможностями в процессе обучения со здоровыми сверстниками;

- участникам мероприятий приобрести новые навыки в общении и сформировать важные личностные качества (гуманность, милосердие, толерантность, эмпатия, добродушие, сострадание);

- перенести полученные знания в социальную среду общественной жизни вне школы и изменить отношения окружающих к детям и людям, имеющим ограниченные возможности здоровья – сформировать толерантное общество.

Формы организации работы по обеспечению интеграции детей с ОВЗ в массовые школы по микрорайону предполагает систему работы:

- с детьми массовой школы, по формированию толерантного отношения к однокласснику, имеющему ограниченные возможности здоровья;

- с родителями учащихся массовой школы по формированию толерантного отношения к детям, планирующих обучение в массовой школе и имеющих ограничения в здоровье;

- с педагогами и администрацией школы по организации общения и взаимодействия с ребенком, имеющим ограниченные возможности здоровья (толерантного поведения в отношении такого ребенка на уроке и в школе);

- с семьёй ребенка – инвалида по гармонизации детско-родительских отношений и создания комфортного психологического климата в семье, где проживает ребенок имеющий ОВЗ;

- с самим ребёнком – инвалидом, обучающимся в массовой школе и находящегося в процессе социализации и адаптации к условиям обучения со здоровыми сверстниками.

Алгоритм реализации мероприятий Проведение активных, практико-ориентированных мероприятий с субъектами образовательной среды (школьники, родители учащихся, педагогический коллектив, администрация). Приобретение новых, позитивных личностных качеств школьниками, обучающимися в школах по микрорайону, их родителями, администрацией и педагогическим коллективом (гуманизм, великодушие, отзывчивость, милосердие, толерантность и т. д). Повышение профессиональной компетентности педагогического коллектива и администрации в области организации профессионального взаимодействия с детьми, имеющими ОВЗ. Применение педагогическим коллективом на практике полученных знаний. Успешная интеграции детей с ОВЗ в массовых школах по микрорайону, гуманизация образовательной среды (изменение отношения социального общества к ребенку – инвалиду, принятие его как личности и предоставление равных возможностей для развития и образования).

Система работы по интеграции детей с ОВЗ предполагает обязательный мониторинг всех участников образовательной среды по изучению:

1. Отношения субъектов образовательной среды к детям, имеющим проблемы в здоровье и обучающихся в школе по микрорайону;

2. Мнения родителей ребенка, имеющего ОВЗ, о степени комфортности пребывания своего ребенка в школе по микрорайону;

3. Комфортности самого ребенка, который находится в одинаковых условиях со здоровыми сверстниками, при этом испытывающем определенные трудности (барьеры) для полноценной образовательной деятельности.

Вопросы для изучения степени комфортности пребывания ребенка с ОВЗ в школе по микрорайону в среде здоровых сверстников, отношения окружающей образовательной среды к этому ребенку. Изучение мнения родителей учащихся

Вопросы для родителей ребенка, имеющего ОВЗ и обучающегося в среде здоровых сверстников

1. Какие страхи у Вас были перед началом учебного года, когда вы планировали обучение своего ребенка в массовой школе по микрорайону?

2. Какие самые главные трудности Вы испытываете в связи с обучением в школе?

3. Чувствуете ли Вы, что одноклассники вашего ребенка относятся к нему недоброжелательно?

4. Были ли случаи, что кто-то из одноклассников непреднамеренно, нечаянно обидел Вашего ребенка, указав на возможности ее здоровья?

5. Как Вы считаете, нужна ли целенаправленная работа с детьми (классом) по формированию толерантного отношения к вашему ребенку?

Вопросы учащимся класса, где обучается ребенок, имеющий ограниченные возможности здоровья

1. Как ты себя чувствуешь в классе, где обучается ребенок, у которого есть определенные трудности в здоровье? Ты хотел бы ему чем-нибудь помочь?

2. Как ты думаешь, надо ли разговаривать с твоими одноклассниками, чтобы они стали добрее и уважительнее относиться друг к другу?

3. Твои пожелания всем одноклассникам..

Вопросы родителя учащихся школы, класса, где обучается ребенок имеющий ОВЗ

1. Было ли у вас желание в первых числах сентября поменять класс по причине того, что в этом классе будет обучаться ребенок, имеющий ОВЗ?

2. Проводили ли Вы в Вашей семье беседы об отношении вашего ребенка к однокласснику, имеющему ОВЗ?

3. Считаете ли Вы, что в классе существует проблема отношения детей к однокласснику, имеющему проблемы в здоровье?

4. Как Вы считаете, нужно ли говорить на родительском собрании об особом поведении детей в классе, в связи с тем, что одноклассник имеет ОВЗ?

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

INCLUSIVE EDUCATION IN HIGHER SCHOOL: PROBLEMS AND PERSPECTIVES OF DEVELOPMENT

Вопросы реального доступа к высшему образованию для студентов с ограниченными возможностями были включены в российскую национальную повестку дня лишь в последнее десятилетие. Российские университеты постепенно превращаются из организаций, в большинстве своем мало осведомленных о проблемах и возможностях инклюзивного обучения и формально знакомых лишь с конституционным правом равного доступа к образованию всех граждан, в учреждения высшей школы, обеспечивающие качественное образование и приемлемые условия всем категориям обучаемых, в том числе и студентам в структуре инклюзивного обучения. В связи с этим, представляется актуальным рассмотрение факторов, оказывающих существенное влияние на эти изменения.

В настоящее время понятие инклюзивного обучения приобретает все большую значимость в обсуждении проблем получения высшего образования для людей с ограниченными возможностями в России. В число многочисленных дополнений и поправок, появившихся в ходе обсуждения российского Закона об образовании, вошли предложения, касающиеся положения после школы людей с ограниченными возможностями, испытывающими трудности в дальнейшем обучении. В результате на вооружение была взята концепция инклюзивного обучения, которая коренным образом меняет традиционный подход к обучению людей с ограниченными возможностями – предоставление им обычных учебных курсов и дисциплин с последующим оказанием физической и гуманитарной помощи тем, кто сталкивается с трудностями вузовского учебного процесса. Концепция предусматривает *перепроектирование* самого учебного процесса, его оценки и организации с тем, чтобы соответствовать целям и особенностям обучения студентов с ограниченными возможностями. И только такой подход может претендовать на инклюзивный, имеющий в качестве своей основной цели предоставление образовательной возможности людям, которые учатся иным, отличным от других, образом. Концепция инклюзивного обучения выходит за рамки отдельных дисциплин или учреждений и должна охватывать всю систему высшего и дополнительного профессионального образования

Необходимость создания инклюзивной системы в структуре высшего образования становится все более очевидной в течение последнего десятилетия и будет актуализироваться по мере того, как обучаемые с ограниченными возможностями будут стремиться продолжить и развивать свое послесреднее образование, в том числе, и в высшей школе. Высшее образование в России отстало от дополнительного профессионального образования в осуществлении политики предоставления студентам с ограниченными возможностями и соответствующими

трудностями в обучении права доступа к системе, а также качества предоставляемого образования для тех студентов, которые смогли поступить в вуз. Лишь относительно недавние инициативы на самом высоком уровне власти побуждают высшую школу перейти от состояния, характеризующегося, в основном, отсутствием самих студентов с ограниченными возможностями, отсутствием системы их поддержки и незнанием своих потребностей до того уровня, при котором информация о доступе людей с ограниченными возможностями становится ответственностью университета.

Сейчас уже можно говорить об опыте отдельных российских университетов в удовлетворении потребностей студентов с ограниченными возможностями. Безусловно, результаты по разным причинам пока еще далеки от намеченных в Законе об образовании. При решении задач инклюзивного обучения следует начинать с создания в университете специальной службы поддержки студентов с ограниченными возможностями. С учетом кризисных проблем с финансовым обеспечением на первых порах такая служба может рассчитывать лишь на некоторый резерв времени преподавательского персонала и волонтеров для выполнения организующих и координирующих функций. Это - предоставление базового сервиса для студентов с ограниченными возможностями, который может включать доступ к информации о системе услуг, существующих для них. Например, могут понадобиться изменения во времени и месте проведения экзаменов или конкретные просьбы к сотрудникам библиотеки. Такая деятельность находит свое отражение в установлении стандартов качества обслуживания студентов с ограниченными возможностями, которые могут включать следующее:

1. Обеспечение информированности всех студентов и преподавателей о политике университета в отношении людей с ограниченными возможностями, которая может включать, в частности, договоренность об удобных условиях времени и места проведения экзаменов и зачетов, поддержку в осуществлении он-лайн операций Интернета, разъяснение процедур оформления студенческих пособий и доступа к различным благотворительным фондам, связь с кураторами и администраторами университета.

2. Обеспечение информированности всех абитуриентов и других категорий населения, поступающих учиться в университет, о средствах и услугах оказания помощи людям с особыми потребностями и ограниченными возможностями.

Выполнение этих стандартов может регулярно контролироваться с помощью процедур обратной связи таких, как анкетирование и опрос всех студентов с ограниченными возможностями, а также тех, кто воспользовался указанными средствами и услугами на основе ведущихся записей. Следует отметить, что такая служба университета не обеспечивает гарантированного выполнения всех запросов от студентов с ограниченными возможностями, поскольку к настоящему времени отсутствует финансовая поддержка её функционирования. Акцент здесь делается на праве делать запрос и обращаться за помощью, и если запрос не может быть удовлетворен, то обязательно получить объяснение причины.

Существующая пока в незначительном объеме практика работы вузов с людьми с ограниченными возможностями позволяет получить предварительное представление об особенностях этой деятельности, её положительных и

отрицательных характеристиках. В качестве позитивного фактора отмечалось предоставление информации об услугах для людей с ограниченными возможностями в тех вузах, где ранее её не было вообще, и увеличение объема и детализации информации там, где некоторым образом это было ранее предусмотрено. По результатам опросов и бесед было выявлено пожелание о том, чтобы образовательные учреждения проанализировали и пересмотрели свою документацию для студентов (не только с ограниченными возможностями!) с тем, чтобы сделать её всеобъемлющей, более последовательной и легко доступной. Более того, совсем не лишней была бы своего рода стандартизация документов для студентов с ограниченными возможностями. Считается, что это может привести студентов к более целостному подходу в анализе доступности учебных заведений, а там, где разнообразие документов в настоящее время ещё остается, желательно располагать их в определенном последовательном порядке. В результате может значительно упроститься процедура и время поиска необходимой информации для студентов с ограниченными возможностями, что является для них значительно более важным фактором, чем для обычных студентов.

Другой важный фактор состоит в возможности для людей с ограниченными возможностями делать обоснованный выбор предпочтительного места обучения, а не ограничиваться ближайшими вузами из-за транспортных проблем или только теми учреждениями,

которые в настоящее время предоставляют информацию о своих услугах и доступе для студентов с ограниченными возможностями. Поэтому такая информация должна быть обязательной для любого образовательного учреждения.

Вообще нужно отметить, что чисто формальный подход к наличию информации о политике равных возможностей в миссии вуза должен быть неприемлемым. Чтобы адекватно оценить наличие такой вузовской политики, нужно войти в положение человека с ограниченными возможностями. Для одного такого человека эта политика воспринимается как превращение ожиданий в успешную реальность, для другого – как благоприятная возможность выбора места обучения или учебной программы, для третьего - предоставление студентам с ограниченными возможностями равного доступа ко всем образовательным учреждениям, что ставит их в один ряд со здоровыми людьми.

Важным фактором в достижении успеха инклюзивных проектов стало обязательство и активная поддержка высшего руководства образовательной организации. Требование о включении в миссию вуза положения о равном доступе к образованию всех слоев населения, скорее всего, будет первым шагом в привлечении внимания руководителей университета, которые, возможно, никогда раньше не занимались рассмотрением этих вопросов.

Включение положения о равных возможностях в миссию вуза может привести к той или иной форме оценки существующего положения дела в этой области.

В свою очередь, образовательные учреждения будут использовать полученную информацию для принятия решения о том, нужно ли предпринимать меры для повышения квалификации персонала в этой области, определения стратегии, политики или планов для будущего развития. Это должно повысить общий уровень знаний и информированность студентов с ограниченными возможностями и

сделаться отправной точкой для развития и расширения соответствующей политики вуза.

Теоретически вполне возможно, что вуз может полностью отказаться от политики предоставления равного доступа студентам с ограниченными возможностями и быть готовым к исключению положения этой политики из своей миссии. Представляется, однако, гораздо более вероятным, что как только положение о равном доступе для каждого образовательного учреждения станет доступным в качестве официального документа, вузы будут стремиться соответствовать, по крайней мере, базовому уровню, который характерен для большинства этих заявлений.

Нельзя не отметить тот факт, что вузы, на деле провозгласившие политику расширения доступа студентов с ограниченными возможностями, получили немалое увеличение числа абитуриентов с ограниченными возможностями за последнее время. Безусловно, приходится отдавать себе отчет в том, что это значительно увеличивает нагрузку на их ресурсы и даже в какой-то степени угрожает подорвать или ограничить помощь студентам с ограниченными возможностями. Если бы удалось добиться распределения помощи для студентов с ограниченными возможностями среди всего университетского сектора, это могло бы дать им возможность более широкого выбора, а более равномерное распределение расходов на весь университетский сектор, в конечном счете, охватило бы большее число студентов.

Справедливости ради следует отметить, что в последние пять лет последовательная государственная политика заметно улучшила условия поступления и обучения для людей с ограниченными возможностями. Появление большего числа таких студентов в вузах подняло многие вопросы, связанные с доступом к учебной программе, к внеаудиторной деятельности и качеству обучения, которые являются важной составляющей обучения в высшей школе. Эти вопросы должны решаться не только на уровне отдельных вузов, но и на региональных и федеральных уровнях.

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ИНКЛЮЗИИ СИРОТ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

FOREIGN EXPERIENCE OF INCLUSION OF ORPHANS WITH SPECIAL EDUCATION NEEDS

Инклюзивное образование предполагает обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Инклюзивное образование часто ассоциируется с инвалидностью и ее основными категориями (физические отклонения в здоровье, слепота, глухота и задержка умственного развития).

Согласно новой Международной классификации физического состояния и инвалидности (International Classification of Functioning and Disability – ICF), предложенной ВОЗ, инвалидность рассматривается в двух основных аспектах: 1) как нарушение процесса функционирования организма вследствие врожденной/приобретенной патологии; и 2) с точки зрения влияния факторов окружающей среды и самой личности. То есть в настоящее время акцент смещается с инвалидности как врожденного дефекта на инвалидность как состояния, обусловленного нарушением системы «человек – социум» [5, с. 18].

В связи с этим, во многих зарубежных странах понятие «физическое отклонение в здоровье» (физическая дисфункция) ассоциируют с полной потерей или расстройством физических, умственных, сенсорных функций организма на длительный или кратковременный период, в то время, как термин «инвалидность» связывают с потерей или ограничением возможностей индивида принимать равноправное участие в повседневной жизни общества наряду с остальными его членами, по причине физических или социальных барьеров.

Движение за равные права людей с ограниченными возможностями в США, начавшееся в 1970-е гг., привело к принятию в 1975 году закона № 94-142, который предусматривал доступ к образованию учащимся со всеми видами и степенями инвалидности. Данный закон претерпел значительные изменения, дополнения и корректировки и в настоящее время известен как закон «Об образовании для людей с инвалидностью» (Individuals with Disabilities Education Act), который устранил все социальные барьеры для лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Вместе с тем, к лицам с особыми образовательными потребностями могут относиться и люди без инвалидности, например, дети беженцев, беспризорные, работающие дети, дети из языковых и этнических меньшинств. Особую категорию составляют дети, оставшиеся без попечения родителей, число которых ежегодно растет, о чем свидетельствуют как официальные данные национальных мониторингов, так и результаты исследований отдельных ученых.

В 2010 году в США насчитывалось 463.000 детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. В настоящее время идет тенденция к снижению числа детей, передаваемых в приемные семьи (523,000 в 2002 году, 463,000 в 2008 году) в

связи с улучшением качества социального обслуживания семей, находящихся в социально-опасном положении, и, в целом, семей группы «риска» [3].

Как правило, детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, изымают из неблагополучных семей в результате алкоголизма, наркомании, аморального и асоциального поведения их биологических родителей, что, несомненно, приводит к формированию определенных негативных черт личности, смещению ценностных ориентаций, искажению представлений об социально одобряемом, морально-нравственном поведении.

Большинство сирот, изъятых из кровной семьи, помещают в фостерные (приемные) семьи, реже в систему институционального воспитания. По статистике, чем дольше ребенок остается вне дома, тем сильнее он испытывает негативное влияние на свое физическое и психо-эмоциональное развитие, тем более длительным будет период его реабилитации. Средняя продолжительность пребывания ребенка в приемной семье в США за последние годы снизилась с 20,5 месяцев в 1998 году до 15,8 месяцев в 2008 году [4, с. 1].

Неблагополучие родительской семьи, жестокое обращение, психологические травмы детства, плохие жилищно-бытовые условия, питание, пренебрежение медицинским обслуживанием, проблемы со здоровьем оказывают негативное влияние на процесс обучения детей, оставшихся без попечения родителей.

Многочисленные исследования, организованные американскими, австралийскими и английскими учеными показывают, что дети, оставшиеся без попечения родителей, испытывают трудности в усвоении школьной программы, взаимоотношениях со сверстниками, учителями и другими взрослыми.

Исследование, проведенное австралийским Советом по исследованию образования (The Australian Council for Educational Research) в штате Виктория среди детей и подростков от 5 до 17 лет (N= 1132) показало, что 1 из 4 детей и подростков, проживающих в системе институционального воспитания, регулярно пропускает школьные занятия и имеют уровень успеваемости, физического и психо-эмоционального развития, социальных навыков ниже среднего уровня [2]. По данным J. Cashmore и М. Рахман, только 6.4% детей, оставшихся без попечения родителей, получили аттестат об окончании общего (полного) среднего образования [1].

По свидетельству журнала American School Board Journal, сироты чаще остаются на второй год и в два раза чаще бросают школу, не получив аттестата зрелости. Исследования, проведенные в 2007 году в штате Вашингтон (США) на выборочной совокупности 4.500 детей из приемных семей, показывают, что 16-20% из них демонстрируют более низкие знания при тестировании по сравнению с «домашними» детьми. Опрос приемных родителей относительно школьной успеваемости приемных детей 6-14 лет показывает, что они в два раза реже принимают участие в школьных и внешкольных мероприятиях по сравнению с остальными детьми [4].

Одной из наиболее распространенных проблем детей, оставшихся без попечения родителей, является частая смена школ в связи с их переводом на другое место жительства, сопровождаемое изменением адреса. По данным отдела образования г. Нью-Йорка в 2007 году 42% детей сменили школу в течение месяца с момента поступления в приемную семью [5].

Результаты исследований, проведенных в Южной Австралии, выявили, что 20% приемных детей имели опыт проживания в 3-5 приемных семьях; 18% сменили 6-9 мест; 24% – 10 и более семей после изъятия их у биологических родителей. Поэтому неудивительно, что частая смена школ негативно отражается на успеваемости приемных детей, приводит к нарушению процесса усвоения школьной программы, необходимых социальных навыков, заставляет вновь и вновь адаптироваться к новому социальному окружению, заново строить отношения с одноклассниками и учителями, испытывать разлуку с друзьями и значимыми людьми, что приводит к нарушениям эмоциональной сферы, привязанности, проблемам в поведении, девиациям.

Другой важной проблемой является стигма сиротства, поскольку администрации, учителям, одноклассникам быстро становится известно, что ребенок воспитывается в приемной семье (или интернатном учреждении), что накладывает отпечаток на его отношения с людьми как «человека второго сорта». Из-за частой смены школ такие дети отстают по многим учебным предметам, а непродолжительность пребывания в той или иной школе не позволяет администрации выявить и скорректировать данные пробелы в знаниях.

Одним из способов улучшения качества образования детей, оставшихся без попечения родителей, в США является обеспечение им возможности выбора между государственными и частными школами. Оплата за обучение может быть покрыта посредством школьной стипендии, предоставляемой сиротам, которая позволит детям оставаться в той же школе (по желанию или, если это возможно географически), что снимет одну из главных проблем – низкую успеваемость из-за частой смены школ.

В 2004 году Президентом США Джорджем Бушем подписан Закон об организации программы школьных ваучеров для школьников из малообеспеченных семей в Вашингтоне (округ Колумбия). Реализация данного закона позволила 1800 школьникам получить образование в частных школах, с выплатой стипендии. За три года 6,500 сирот, проживающих в приемных семьях (11%), имели возможность получить качественное образование.

В 2006 году в штате Аризона была впервые разработана специальная стипендиальная программа для детей из приемных семей, согласно которой около 500 сиротам выплачивалась стипендия в размере 5.000\$ в течение учебного года. В настоящее время подобные программы существуют в штатах Флорида, Теннеси, Мэриленд и Техас.

Таким образом, инклюзивное образование позволит детям, оставшимся без попечения родителей, реализовать конституционное право на равные возможности в сфере образования, что позволит им более успешно адаптироваться в обществе, повысит их шансы на поступление в высшие учебные заведения, получение высокооплачиваемой работы и трудоустройство. Многочисленные исследования свидетельствуют об актуальности проблемы повышения образовательных возможностей детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и необходимости разработки и осуществления эффективных мер, направленных на оказание социальной, психологической и социально-педагогической помощи данной категории детей.

Список использованной литературы:

1. Cashmore, J. and Paxman, M. Longitudinal Study of Wards Leaving Care. Report of Research Commissioned by the NSW Department of Community Services , Social Policy Research Centre, University of New South Wales, 1996.
2. Child care studies outside Australia.URL:<http://www.aifs.gov.au/institute/pubs/resreport2/> (датаобращения 2.03.2014).
3. Delfabbro, P., King, D., & Barber, J. Children in foster care – Four to Five years on. Children Australia, 2010, 35(1): 22-30.
4. Freundlich, M. Legislative strategies to safely reduce the number of children in foster care //National Conference of State legislature, 2010, pp: 33.
5. Петерс С. Дж. Инклюзивное образование: Стратегии ОДВ для всех детей /Под ред. Т. В. Марченко, В. В. Митрофаненко, В. С. Ткаченко; пер. с англ. Ю. В.Мельник. – Ставрополь: ГОУВПО «СевКавГТУ», 2010. – 124 с.

**ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОЛЛЕКТИВОВ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ К ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ С ОВЗ,
ИНТЕГРИРОВАННЫХ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ**

**FORMING READINESS OF SECONDARY SCHOOLS' TEACHING STAFF TO
EDUCATE CHILDREN WITH DISABILITIES**

В настоящее время большинство государств пришло к пониманию признания равенства в праве на доступное образование всех без ограничений детей. Однако, предвзвешенное инклюзивное образование сталкивается с рядом трудностей, не только трудностями организации безбарьерной среды, но и с препятствиями социального свойства. Отношенческий барьер в этом вопросе едва ли не важнее других.

Несмотря на принятие на государственном уровне политики инклюзии в общественном сознании сохраняются установки к детям с ОВЗ как к больным и прочно укрепившийся медицинский подход к особым детям. Многочисленные исследования показывают, что порядка 30% педагогов обычных массовых школ выступают против обучения в них детей с ограниченными возможностями здоровья [4,с.7]. Введение инклюзивного образования в нашей стране актуализировало новый виток в осмыслении проблем педагогической толерантности. В этом ключе чрезвычайно важным становится методическое сопровождение формирования педагогической толерантности в аспекте понимания, признания и принятия педагогом индивидуальности ребёнка как носителя иных ценностей, мировоззрения и логики мышления, форм поведения и особенности внешности.

В основу разработки настоящего семинара «Формирование готовности педагогов общеобразовательных школ к работе с детьми с ОВЗ в условиях перехода к инклюзивному образованию» для педагогических коллективов школ, реализующих инклюзивную форму образования мы заложили идею повышения коммуникативной культуры субъектов образования в условиях перехода к инклюзии

Цель семинара: *формирование готовности педагогических коллективов к работе с детьми с ОВЗ, интегрированными в общеобразовательную среду.*

В связи с ратификацией президентом 10 апреля 2012 года «Конвенции ООН по правам инвалидов», общими принципами которой является признание инвалидности в качестве компонента человеческого многообразия, равенство возможностей, доступность, уважение прав детей-инвалидов, а также принятием ФЗ «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 № 273-ФЗ, отечественная система образования переходит к практике реализации инклюзивной формы образования.

В Законе инклюзия определяется как «обеспечение равного доступа к образованию всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [3].

Задание: Продолжите фразу «Особый ребенок – это...» или по кругу каждый участник назовет первую пришедшую на ум ассоциацию.

Если вкратце обратиться к эволюции включающего образования детей-инвалидов, то ее можно условно разбить на следующие этапы (таблица 1) [1]:

Таблица 1

Модели обучения детей с ограниченными возможностями здоровья

Медицинская модель начало 20 века – сер.60-х годов	Модель нормализации сер.60-х годов – сер. 80 – х годов	Модель включения середина 80-х годов – наст.время
Человек с особенностями в развитии - больной, ему необходим долговременный уход и лечение, которое лучше осуществлять в специализированном учреждении	Ребенок с особенностями в развитии – человек развивающийся, способный осваивать различные виды деятельности. Общество должно призвать это и обеспечивать условия жизни, приближенные к нормальным.	Человек не обязан быть «готовым», для того чтобы участвовать в жизни семьи, учиться в школе, работать. В центре внимания: автономность; участие в общественной деятельности; создание системы социальных связей; принятие.

Методологической основой инклюзивного образования является постулат: «Не ребенок подгоняется под существующие в образовательном учреждении условия и нормы, а, наоборот, вся система образования подстраивается под потребности и возможности конкретного ребенка». Сама система предполагает реструктуризацию образовательного пространства и образовательной среды школы в соответствии с потребностями детей с ОВЗ и нормально развивающихся сверстников [1].

Для предметного обсуждения проблемы формирования правильного отношения к дефекту сначала необходимо ответить на два вопроса: 1) что такое правильное отношение к дефекту?; 1) У кого следует формировать правильное отношение к дефекту?

В статье В.З. Денискиной правильное отношение к дефекту рассматривается как комплекс отношений, включающий и понимание негативных последствий дефекта вместе с признанием особенностей, которые он может вызывать (и очень часто вызывает) в развитии человека с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ); и веру в потенциальные возможности лиц с ОВЗ с посильным участием в создании условий для раскрытия этих возможностей; и признание прав лиц с ОВЗ на образование и (ре)абилитацию с учетом особенностей психофизического развития; и отношение социума к лицам с ОВЗ как к равны субъектам открытого общества. Ответ на второй вопрос автора короткий: «У всех членов общества!» [2].

Действительно, у педагогов и реабилитологов, которые не верят в потенциальные возможности лиц с ОВЗ, не знают специфических технологий их коррекционного обучения, воспитания и развития, ни дети с ОВЗ, ни их родители не могут получить своевременной и адекватной психолого-педагогической поддержки. В результате у человека с инвалидностью формируются комплексы неполноценности, которые лишают его радости бытия, даже если он трудоустроен.

Обсуждаемая проблема является многоаспектной. При этом каждой категории лиц с ОВЗ присущи характерные особенности формирования правильного отношения к дефекту.

Сейчас я предлагаю участникам разбиться на три группы: родители, педагоги, психологи или дети. Каждая группа получает по одной ситуации:

Ситуация 1....*Но вот в 4 классе (а училась я, как сказали бы теперь, в условиях стихийной интеграции) слова подростка, который был старше меня на 4 года, задела меня «за живое». Девочка я была крепенькая, а в руках у меня была большая палка, которой я решила поугаить обидчика. Размахнулась, не зная еще в ту пору, что люди с монокулярным зрением (те, которые в зрительном акте пользуются преимущественно одним глазом) неправильно оценивают расстояние между объектами и до объектов, и попала мальчику по рту. Результат — выбила обидчику 4 зуба. Скандал его мама устроила большой! Моих родителей вызвали в школу. Потом у меня с мамой состоялся серьезный разговор:... [2]. Как вы построите беседу с ребенком?*

Ситуация 2.*8-класники коррекционной школы для умственно отсталых детей — поехали с воспитательницей в картинную галерею. Шумной стайкой дети весело вошли в автобус. Контролер со своего места крикнула на весь автобус: «На передних сидениях уступите места большим детям», «Ребята, садитесь!» и т. п. Как бы Вы ответили на слова кондуктора?*

Ситуация 3.*Подростку с речевыми нарушениями (интеллект сохранен) в столовой одноклассники вылили компот на голову. Ребенок постоянно становился объектом насмешек и травли со стороны сверстников. Через некоторое время в беседе с педагогом-психологом, «всплыла» история, произошедшая с подростком в столовой. Как бы Вы построили беседу с одноклассниками подростка. Что бы порекомендовали самому подростку?*

Можно выделить три основных направления работы по формированию правильного отношения к детям с ОВЗ в условиях их интеграции в общеобразовательное пространство: формирование у детей с нарушениями в развитии адекватного отношения к своему дефекту; формирование правильного отношения к дефекту у педагогов и детей; формирование правильного отношения к дефекту у родителей лиц с ОВЗ и близких.

Адекватное отношение к своему дефекту предполагает понимание воспитанником того, что: нарушение ограничивает его возможности, и для достижения тех же результатов, что и у нормы, ему потребуется приложить гораздо больше усилий; при дефекте многие сферы деятельности оказываются для человека недоступными, но остается множество профессий, которыми он может овладеть; окружающие не всегда осознают трудности инвалида, не всегда информированы о его возможностях, поэтому человеку с физическим недостатком следует самому стремиться к контактам с обычными людьми и добиваться взаимопонимания; он будет достоин уважения, как и любой полезный член общества, если научится ориентироваться в пространстве, получать информацию, быть независимым в быту, самостоятельно справляться со своими проблемами, приобретет профессию и будет в ней конкурентоспособным; не следует искать виновных в нарушении и считать всех окружающих обязанными оказывать помощь; инвалиду бессмысленно

драматизировать свое положение; любой человек с физическим недостатком привлекает к себе повышенное внимание окружающих, поэтому, чтобы достойно выглядеть в обществе, инвалиду надо тщательно контролировать свое поведение, свой внешний вид, свои реакции.

Для достижения успехов в работе с детьми с ОВЗ педагогу необходимо: знать возможности лиц с ограниченными возможностями здоровья и их достижения в области науки, литературы, искусства, образования, и др.; изучать в динамике особенности развития ребенка, его воспитания и социализации; уметь показать ребенку пути преодоления негативных черт характера и комплекса неполноценности, вызванных его дефектом; воспитывать у детей чувство собственного достоинства, самоуважения на основе целесообразно организованной деятельности, направленной на приобретение различных практических навыков, без которых самостоятельность инвалида невозможны; уметь объяснить детям причины неадекватного отношения к ним окружающих и научить без агрессии реагировать на бестактность.

Что касается отношения родителей к недостатку своего ребенка, то оно, в общих чертах, должно выражаться в следующем: принятие ребенка таким, какой он есть, то есть любить его, не стесняясь его дефекта, не пряча его от близких, от соседей и окружающих; поиске специалистов и интересе к методической литературе, чтобы понять последствия нарушения, трудности социализации при патологии, а также понять наиболее адекватные пути помощи своему ребенку в подготовке к независимой жизни; действиях, направленных на воспитание самостоятельности (как минимум) в самообслуживании и др.

Список использованной литературы:

1. Грозная, Н. Включающее образование: история вопроса, современное положение дел, международный опыт : история обучения в школе детей с особенностями развития (обзор зарубежной литературы) // Вестник российского общественного совета по развитию образования. Выпуск 15. – С. 97-116. [2006?]
2. Денискина, В.З. О формировании правильного отношения к дефекту // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2012. № 1.- С. 55–61.
3. Закон «Об Образовании в Российской Федерации» : федер. закон : принят Гос. Думой 21 дек. 2012 г. : одобрен Советом Федерации 26 дек. 2012. – М. : Ось – 89, 2013. – 207 с.
4. Малофеев, Н.Н. Инклюзивное образование в контексте современной политики // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2009. - № 6. - С. 3–9.

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР ПОСРЕДСТВОМ ТЕАТРАЛИЗОВАННЫХ ИГР

DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS OF PRESCHOOLERS WITH THE NRO THROUGH THEATRICAL GAMES

ОНР-это общее недоразвитие речи (ОНР)- системное нарушение речевой сферы у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом. У детей данной группы в большей или меньшей степени оказываются нарушенными произношение и различение звуков, словарный запас отстает от нормы, страдают словообразование и словоизменение, связная речь не развита. Дети с ОНР любого уровня речевого развития не могут спонтанно стать на онтогенетический путь развития речи, свойственный нормальным детям. Коррекция речи для них длительный процесс. Чем богаче и правильнее у ребёнка речь, тем легче ему высказывать свои мысли, тем шире его возможности, содержательнее и полноценнее отношения со сверстниками и взрослыми, тем активнее осуществляется его психическое развитие. У детей с ОНР, к сожалению, с опозданием формируется вся психическая жизнь.

Основная цель – это научить детей с ОНР связно и последовательно излагать свои мысли, четко и ясно рассказывать о событиях окружающего мира ребенка. Речевая деятельность является основной коммуникативной деятельностью и включает в себя неречевые средства - это жесты, мимика, пантомимические движения. При речевых нарушениях у детей затруднено адекватное использование неречевых средств. Как правило, дети с ОНР отвлекаются, не уверены в себе или наоборот агрессивны. Исходя из наблюдений за детьми с нарушениями речи, мы в своей логопедическо-коррекционной работе решили использовать театрализованные игры.

Театрализованная игра оказывает большое влияние на речевое развитие ребенка, развивает артикуляционную моторику, фонематическое восприятие, речевое дыхание, правильное звукопроизношение, развивает общую и мелкую моторику, координацию движений, снимает мышечное напряжение, развивает речевую деятельность, развивает мимику, жесты, эмоциональное восприятие, внимание, память, совершенствует монологическую и диалогическую форму речи, игровые навыки и творчество.

Занятия с помощью театрализованных игр, направленные на развитие коммуникативных навыков у детей с ОНР, проводятся в логопедическом кабинете, в логопедической группе, совместно с воспитателями в непринужденной, творческой обстановке.

В ходе коррекционного обучения мы ставили задачи, которые решает театрализованная деятельность:

1) создавать условия для развития творческой активности детей в театрализованных играх (поощрять исполнительское творчество, развивать

способность свободно и раскрепощенно держаться при выступлении, побуждать к импровизации средствами мимики, выразительных движений и интонаций);

2) приобщать детей к театральной культуре (знакомить с устройством театра, театральными жанрами, с разными видами кукольных театров, беседовать по просмотренным спектаклям);

Прежде всего, нужно создать условия, которые способствуют желанию детей общаться. Это работа по развитию общих речевых навыков. Особое внимание нужно уделить технике речи. Преодолеть нарушения речевого дыхания. Например, использовать артикуляционную гимнастику, которая напрямую связана с дикцией и легче всего воплощается в театральных формах: «покажи, как волк скалит зубы», «как дышит собачка высунув язык».

Использовать логоритмические упражнения с музыкальным сопровождением. Развивать мелкую моторику посредством пальчикового театра.

В утренние часы совместно с воспитателями логопедических групп организовывали игры на развитие коммуникативных способностей.

Упражнение «Приветствие»

Дети, разбившись на пары, здороваются друг с другом: протягивают правые руки или можно соприкоснуться любой другой частью тела.

Игра «Добрые волшебники»

Дети, сидя в кругу, слушают рассказ воспитателя о злом волшебнике, который жил в одной стране и мог заколдовать любого ребенка грубым словом. И тогда этот ребенок переставал смеяться, внезапно преображаясь в недоброго, злого человечка. Расколдовать его можно только добрым, ласковым обращением. Выбираются, «заколдованные», «добрые волшебники» поочередно подходят к «заколдованным» детям, одаривая их добрыми словами.

Игра «Доброе животное»

Все встают в круг и берутся за руки. Воспитатель тихим голосом говорит о том, что мы одно большое, доброе животное. Предлагает послушать, как оно дышит. Все прислушиваются к дыханию: своему и соседей.

- Давайте подышим вместе!

Вдох – делаем шаг вперед.

Выдох – шаг назад.

- Так не только дышит животное, также чётко и ровно бьётся его большое и доброе сердце.

Стук – шаг вперед, стук – шаг назад.

- Мы берём дыхание и стук сердца этого животного себе.

Работа над движениями.

Цель: развивать координацию движений, пластику.

Учили детей создавать образы животных с помощью выразительных пластических движений. Дети загадывали друг другу загадки путем имитации движений различных животных. Вначале фрагменты из сказок использовали как упражнения. Например, предлагали попроситься под грибок так, как просилась бабочка, заяц или воробей (В. Сутеев «Под грибом»). Затем обсуждали, кто был более похож по манерам на данных персонажей.

Игра «Ходим кругом друг за другом»

Взявшись за руки, дети проговаривают:

Ходим кругом друг за другом,

Эй, ребята, не зевать,

Всё что (имя) нам покажет,

Будем дружно повторять.

Игра учит согласовывать свои действия с другими детьми, «снимает» зажатость и скованность.

Игра «Изобрази животного»

Читаем стихотворение «По дороге домой» С. Погореловского, в котором рассказывается, что дочка устала шагать, а мама ей предлагает: «попробуй зайкой поскакать», покажи «как семенит ежика», «как за птенцом крадется кошка», «как ступает слон». После каждого стихотворного эпизода дети имитируют движения животных. Они выбирают движения самостоятельно, соответственно образу (показывают повадки кошки, тяжело переступают с ноги на ногу, передавая образ слона).

В таких упражнениях предоставляли детям больше свободы в действиях, фантазии при имитации движений.

Игры на развитие подвижности мимических мышц. В мимике дети учатся отражать основные эмоциональные состояния: внимание удивление интерес радость испуг восхищение.

Игра: «Зеркало»

Детям предлагается представить, что они пришли в магазин зеркал. Дети делятся на группы. Одна половина детей «Зеркала». Другая - «Зверюшки». «Зверюшки» ходят мимо зеркал и строят рожицы, «Зеркала» должны отражать движения и выражения лиц зверюшек.

Итак, подведем итоги: целенаправленное развитие связной речи имеет важнейшее значение в общей системе логопедической работы. Творческое начало индивидуально и служит непосредственным выражением способностей детей, поэтому игра выступает как средство развития творчества, формирования способностей детей: сенсомоторных, интеллектуальных, речевых, проявляются общественные чувства (дружбы, товарищества).

Сами по себе театрализованные творческие игры являются частью такой воспитательно-образовательной работы. Она имеет большое значение для развития личности ребенка-дошкольника не только потому, что в ней упражняются отдельные психические процессы, но и потому, что эти процессы поднимаются на более высокую ступень развития благодаря тому, что в игре развивается вся личность ребенка, его сознание. Ребенок осознает себя, учиться желать и подчинять желанию свои мимолетные аффективные стремления; учиться действовать, подчиняя свои действия определенному образцу, правилу поведения, учиться жить, проживая жизни своих героев, любя или не любя их, анализируя и пытаясь вникнуть в суть и причины их поступков.

Завершая работу, можно дать рекомендации по практическому применению театрализованных к детям с ОНР:

- прежде чем приступить к проведению полноценных занятий по театрализованным играм, необходимо потренировать детей в умении правильно сидеть, расслабляться, чувствовать, выполнять инструкции;

- почти все динамичные упражнения, игры и танцы рекомендуется заканчивать расслаблением с фиксацией внимания на дыхании. Ритмичное замедленное дыхание успокаивает возбужденный ум и помогает ребенку полностью расслабиться;

- длительность занятий зависит от возраста детей и их психических возможностей;

- в случае непредвиденного утомления детей занятие необходимо мягко остановить, объяснив, что «волшебная сила» иссякла и нет возможности сегодня продолжать путешествие, что следующая встреча с героями состоится в другой раз;

- места для занятия должно быть много. На полу необходим больших размеров ковер;

- театрализованные игры можно повторять через определенные промежутки времени. Дети любят повторения, и, кроме того, знакомые упражнения воспринимаются легче, а порою и с большим интересом;

- именно от педагога зависит, какую атмосферу, какое настроение он создаст, как будет направлять внимание детей, активизировать и успокаивать их. Педагог должен тонко чувствовать, в каком ритме и темпе проводить занятия, когда уменьшать или увеличивать количество и интенсивность упражнений;

- необходимо помнить, что все, выполняемое детьми, все их слова, движения, импровизация являются успешными, удачными, наилучшими и прекрасными.

Таким образом: театрализованные игры мы считаем эффективным развивающим, коррекционным и психотерапевтическим средством в работе с детьми с общим недоразвитием речи. Для достижения положительного результата в этой работе необходимо использовать театрализованные игры в полной мере.

Список использованной литературы:

1. Акименко, В. М. Новые логопедические технологии. - Р-н-Д 2009 - 29 с.
2. Белобрыкина, О. А. Речь и общение Ярославль 1998 – 33 с.
3. Бочкарева, О. И. Игровая деятельность на занятиях по развитию речи.- Волгоград, 2008 – 27 с.
4. Лопухина, И. С. Речь, ритм, движение.- С-П 2012 - 53 с.
5. Филичева, Т. Б., Чиркина Г. В. Коррекция нарушений речи М.2010 - 11 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА БИОЛОГИЧЕСКОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ В СТРУКТУРЕ РАБОТЫ ЛЕКОТЕКИ

USEINGOFBIOFEEDBACKTRAININGMETHOD IN THE STRUCTURE OF LEKOTEK

Значительный рост числа детей с проблемами речевого развития, недоразвитием психических процессов, соматически ослабленных вызывает необходимость комплексного подхода к коррекции речевого и сопутствующего ему психического и соматического развития ребенка. Для преодоления проблемы наряду с общепринятыми, традиционными методами используются и нетрадиционные.

Анализ российских тенденций в специальном образовании за последние два года показывает, что во многих крупных городах (Санкт-Петербург, Москва, Новосибирск и др.) Лекотеки активно вошли в сферу услуг, поддерживающих детей с проблемами в развитии. Сегодня Лекотека в России рассматривается как служба психологического сопровождения и специальной педагогической помощи семьям, воспитывающим детей с выраженными нарушениями проблемами развития[3].

Преимущества Лекотеки в том, что она направлена на активизацию игровой и познавательной деятельности ребенка, на развитие его двигательных навыков и навыков взаимодействия. Играя, дети учатся познавать окружающий мир и общаться. Наблюдая за другими детьми и взрослыми, ребенок легче усваивает навыки социализации, они становятся более самостоятельными, независимыми и легче адаптируются к новым условиям.

Одно из наиболее важных условий в работе с особенными детьми – это игровая деятельность её разнообразие, вариативность. Новизна обстановки, необычное начало, красивые и разнообразные материалы, интересные для детей неповторяющиеся задания, возможность выбора и еще многие другие факторы вот – что помогает педагогам лекотеки не допустить в совместную деятельность однообразие, обеспечивает живость и непосредственность детского восприятия и познавательного интереса.

Все виды образовательной деятельности в Лекотеке тесно связаны друг с другом, взаимно проникают одна в другую. Детские интересы наиболее ярко проявляются в игре и воздействуют на развитие интересов легче всего через игру. Общеизвестно, что для гармоничного развития детей с ограниченными возможностями здоровья общение имеет первостепенное значение. Педагоги Лекотеки учат детей обращаться друг к другу по имени, запоминать имена своих товарищей, развиваются навыки межличностного общения, снимается психоэмоциональное напряжение.

Проведенный анализ ООП подготовки бакалавра по направлению 050700.62 - Специальное (дефектологическое) образование показал, что проблема подготовки дефектологических кадров к работе с детьми с ОВЗ и их родителями условиях

Лекотека разработана недостаточно. Поэтому на кафедре специальной психологии и коррекционной педагогики был разработан курс «Инновационные технологии в Лекотеках»(72 часа) позволяющий систематизировать знания студентов по организации комплексной помощи детям со множественными нарушениями развития и их родителям сформировать компетенции сопровождения детей-инвалидов в новых вариативных условиях специального образования.

Построение данного курса стало инновационным, поскольку практические занятия проводились в учебно-дефектологической лаборатории, организованной при кафедре специальной психологии и коррекционной педагогики Института психологии и образования К(П)ФУ. Направление работы учебной лаборатории осуществляется в рамках темы «Проектирование инновационной модели инклюзивного пространства для детей с особыми образовательными потребностями», поэтому на занятиях студенты непосредственно погружались в среду Лекотеки. [3]

Так как в настоящее время компьютерные технологии стали активно применяться в образовательном процессе, создаётся множество простых и сложных компьютерных программ для различных областей познания. Особое место среди компьютерных программ занимают специализированные компьютерные программы для детей с различными нарушениями развития. Новые информационные технологии стали перспективным средством коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими нарушения речи. Особый подход к использованию компьютерных средств обучения в специальном образовании был применён при разработке метода биологической обратной связи (БОС). Данная технология сочетает в себе лечебно-оздоровительное и коррекционное воздействие на ребёнка.

На современном этапе БОС, завоевал широкую популярность в качестве инновационного метода восстановительной медицины, который помогает организму работать правильно и полноценно, восстановить его утраченные и укрепить существующие функции.

Метод биологической обратной связи (БОС) - это передача человеку дополнительной, не предусмотренной природой информации о состоянии его органов и систем в доступной и наглядной форме. На основе этой информации человек способен включать механизмы саморегуляции и целенаправленно использовать огромные функциональные возможности организма с целью совершенствования своих функций в норме (тем самым сохраняя и укрепляя свое здоровье) и коррекции деятельности нарушенных функций при патологии.

Одной из задач коррекции речи с помощью метода биологической обратной связи (БОС) является формирование нового типа дыхания, с хорошим длинным выдохом, с чётко выраженной максимальной величиной дыхательной аритмии сердца (ДАС). Так как для формирования свободной плавной интонированной речи «рабочим» становится только выдох, работа с учащимися начинается с обретения устойчивого навыка диафрагмально-релаксационного типа дыхания.

Преподаватели кафедры специальной психологии и коррекционной педагогики Института психологии и образования К(П)ФУ прошли обучение в Негосударственном образовательном учреждении дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов «Институт биологической обратной связи» по программе «Биотехнические и

медицинские аппараты и системы с использованием биологической обратной связи». Логотерапевтический комплекс БОС предназначен для профилактики и коррекции нарушений голоса и речи, совершенствования функции речи у взрослых и детей, обучения технике чтения, предупреждения последствий стрессовых реакций, предупреждения заболеваний, связанных с высокими речевыми и психо-эмоциональными нагрузками, оздоровления организма и повышения адаптационных возможностей. Данная технология может применяться при заикании, алалии, афазии, дисграфии и дислексии, дислалии, дизартрии, ринолалии, расстройстве фонации на почве парезов и параличей гортани, функциональных дисфониях, нарушениях темпа речи, так называемой речевой тревоге, расстройствах речи у детей с нарушением слуха и зрения.

Система включает в себя компьютерный комплекс с программным обеспечением, преобразователь биоэлектрических сигналов, тренажер дыхания, комплект многоцветных датчиков частоты сердечных сокращений, микрофон, лечебно-коррекционно-оздоровительные методические рекомендации.

По программе развития Казанского федерального университета на 2010 - 2019 годы было закуплено оборудование, на котором учатся работать студенты, обучающиеся по направлению 050700.62 - Специальное (дефектологическое) образование.

С 2013 года функционирует учебно - дефектологическая лаборатория, в рамках которой идет не только подготовка студентов к профессиональной деятельности, но и ведутся групповые занятия с детьми 3-4 лет.

Многие специалисты (Е.Н. Краузе, Е.А. Пожиленко и др.) отмечают, что в последние годы показатели речевого развития детей ухудшились. Это можно объяснить многими причинами:

- слабостью мышц артикуляционного аппарата;
- избирательным нарушением фонематического слуха;
- неблагоприятным речевым окружением;
- недоразвитием речевого дыхания;
- снижением уровня языковой культуры общества в целом.

Задачи, которые мы ставим в ходе проведения сеанса в Лекотеке с применением БОС технологий:

- Заложить основы правильного речевого дыхания.
- Учить детей слышать звуки в речи, выделять их в словах.
- Формировать умение слышать собеседника.
- Развивать сферу чувств, соучастие, сопереживание.
- Активизировать мыслительные процессы и познавательные интересы.
- Развивать артикуляционный аппарат с помощью упражнений артикуляционной гимнастики.

Известно, что дошкольный возраст является решающим этапом в формировании фундамента физического и психического здоровья ребёнка. В этот период идет интенсивное развитие органов и становление функциональных систем организма.

Дыхание входит в сложную функциональную речевую систему. Периферические органы слуха, дыхания, голоса, артикуляции неразрывно связаны и

взаимодействуют между собой на разных уровнях под контролем ЦНС. Каждый из органов речи имеет свою функцию. По мнению А. Р. Лурия, нарушение одной из них отразится на деятельности остальных органов. Поэтому так важна роль дыхания как «пускового механизма» в начале постановки звукопроизношения, голосоподачи, голосоуведения в логопедической практике [2].

Для детей с системным недоразвитием речи это особенно актуально, так как постановка правильного дыхания значительно облегчает работу по развитию речи. Использование технологии БОС в коррекционно-развивающей работе с детьми можно использовать в структуре комплексного занятия в условиях Лекотеки, а также как индивидуальное занятие.

Весь курс занятий делится на 5 этапов.

I этап – обследование.

II этап – подготовительный. На этом этапе целью занятий является формирование у пациента диафрагмально-релаксационного типа дыхания

III этап – работа над основными компонентами речи. Целью III этапа является формирование и развитие основных компонентов речи и нового речевого стереотипа с применением метода биологической обратной связи по максимальной дыхательной аритмией сердца.

IV этап - формирование навыков слитной, плавной, интонированной речи.

V этап – закрепление полученных навыков и подведение итогов лечебно-коррекционной работы.

Особую важность имеет работа по профилактике речевых нарушений у детей младшего дошкольного возраста, так как именно этот аспект не входит в основное направление работы учителя-логопеда. Эффективность профилактической работы с детьми этого возраста определяется четкой организацией занятий.

Список использованной литературы:

1. Нигматуллина, И. А. Инклюзивное образование: проблемы и перспективы его развития в РТ / Инклюзивное образование на современном этапе становления школы инновационного типа: Материалы Всеукраинской научно-практической конференции (с участием зарубежных ученых).- Симферополь. - 2011.- С.230-234.
2. Сметанкин, А. А. Оздоровительная дыхательная гимнастика с использованием метода биологической обратной связи в школьно- дошкольных учреждениях.- Методические рекомендации для медицинских и педагогических работников школьно- дошкольных учреждений.- СПб., 2003.
3. Твардовская, А.А. К вопросу о подготовке специалистов – дефектологов к работе в условиях образовательной инклюзии // Сб. научных трудов Международной научно – практической конференции «Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики: теория и практика» 5 марта 2013 / Под ред. А.И. Ахметзяновой. – Казань: Отечество, 2013. – Вып.7. –с. 33 – 38.

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Вопрос социальной подготовленности ребенка с нарушением интеллектуального развития к жизни в обществе является актуальным вопросом для теоретиков и практиков. В Типовом положении о специальном (коррекционном) образовательном учреждении для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии (за 1997 г.) и в проекте Государственного стандарта общего образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (1999г.) говорится о том, что после 30-летнего перерыва, эта категория детей, включенная в систему специального образования, нуждается в наиболее полной социализации и интеграции в общество. В последнее время наше общество повернулось лицом к проблемам детей. Особое внимание стали уделять тем детям, которые имеют особенности в развитии, а именно теперь наиболее остро встал вопрос о методах и приемах работы с детьми с выраженными нарушениями интеллекта. В этой связи особое внимание должно быть уделено коррекционным методам воспитания для адаптации детей с нарушением интеллекта. Их применение в работе с ребенком должно быть ориентировано на решение ряда задач. Среди которых: формирование коммуникативных навыков социальной адаптации у детей с нарушением интеллекта; формирование у детей навыков культурного поведения, умение вести себя в общественных местах, умение выражать свою просьбу, обращения с предметами быта и труда, овладение нравственными нормами и правилами человеческого поведения. Коррекционные методы должны стимулировать овладение ребенком с нарушением интеллекта в первую очередь выработка навыков самообслуживания и подготовка к посильным видам хозяйственно-бытового труда. Социальная адаптация - это: постоянный процесс активного приспособления индивида к условиям новой социальной среды; результат этого процесса. В ходе социально-психологической адаптации осуществляется не только приспособление к новым социальным условиям, но и реализация его потребностей, интересов и стремлений; личность входит в новое социальное окружение, становится его полноправным членом, самоутверждается и развивает свою индивидуальность. В результате социально-психологической адаптации формируются социальные качества общения, поведения и предметной деятельности, принятые в обществе, благодаря которым личность реализует свои стремления, потребности, интересы и может самоопределиться. Исходя из положения Л.С. Выготского о наличии общих закономерностей нормального и аномального развития, считаем, что процесс социализации детей с ограниченными возможностями развития протекает по тем же законам, которые определяют развитие нормально развивающегося ребенка. Между тем, наличие психофизического дефекта и некоторые особенности в поведении и развитии такого ребенка определяют качественное своеобразие протекания этого процесса и необходимость в его специальной организации. Необходимо свою коррекционную работу привести в систему. Так в учреждение, куда поступает ребенок с нарушением интеллекта.

Необходимо создать группу, в которую будут входить педагог-воспитатель, педагог-психолог, дефектолог-логопед, врач-психиатр - для того, чтобы разработать на ребенка свою, индивидуальную программу. Индивидуальная программа разрабатывается с учетом возрастных особенностей и возможностей ребенка. Каждый специалист проводит своё диагностическое обследование. После чего, специалисты, разрабатывают коррекционную программу на мини совете на ребенка. Главным условием коррекционной работы должно быть единое тематическое направление работы, только работая в группе и вместе можно добиться результата. Работа всех специалистов – это координированная работа. Важная роль в социальной адаптации детей младшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта отводится как педагогу – воспитателю, так и родителю. Родитель главный помощник и участник всего коррекционного процесса, который постоянно консультируется и получает рекомендации у специалистов. Так как все полученные навыки, умения, которые получил ребенок, необходимо закреплять в ежедневных занятиях в данном учреждении и дома. Специалисты, учитывая возраст ребенка, весь социальный опыт пытаются преподнести в игровой, доступной форме. Для этого используют разнообразные игровые приемы, красочную наглядность, личный пример. Широко используется метод М. Монтессори. Очень важное условие, для улучшения социальной адаптации ребенка с нарушением интеллекта, является окружающая обстановка. Так помещения в учреждении должны быть оборудованы так, чтобы ребенок мог получить тот социальный опыт, с которым он будет встречаться в своей жизни. Воспитатель проводит ежедневную работу по хозяйственно-бытовой реабилитации. Сначала это не большие игры- поручения, совместная деятельность с педагогом, затем не сложные трудовые поручения, от которых дети получают удовлетворение. Обучаясь и воспитываясь в благоприятной среде, ребёнок получает всё необходимое для полноценного развития. Специалисты ведут ежедневные наблюдения за детьми, и в конце месяца, собираясь на мини совет, вместе с родителями обсуждают, что у ребенка получилось, а над чем еще необходимо работать. Родители получают так же рекомендации специалистов.

Проблема ранней коррекции детей с нарушениями интеллекта чрезвычайно важна. Работа с умственно отсталыми детьми в дошкольном возрасте должна быть направлена на развитие речи, предметной деятельности, игры, навыков самообслуживания, целенаправленности действий, на упорядочение поведения, контактности. Таким образом, воспитание и обучение детей с нарушениями интеллекта или «особых» детей - сложная социальная и педагогическая задача. Её решение служит целям подготовки этих детей в соответствии с их возможностями к самостоятельной жизни.

Список использованной литературы:

1. Исаев, Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков. Руководство. - СПб., 2003.
2. Шипицына, Л. М.. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. - СПб., 2005.
3. Шпек, О. Люди с умственной отсталостью: обучение и воспитание: Пер. с нем. А. П. Голубева. - М., 2003.

СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

SPECIFICITY OF THE DEVELOPMENT OF THE EMOTIONAL SPHERE IN THE PRESCHOOL AGE

Эмоции - особый класс свойственных личности психологических состояний, отражающих в форме непосредственных переживаний, ощущений приятного или неприятного, отношения человека к миру и людям, процесс и результаты его практической деятельности. К классу эмоций относятся настроения, чувства, аффекты, страсти, стрессы.

Эмоциональное развитие дошкольника связано, прежде всего, с появлением у него новых интересов, мотивов и потребностей. Важнейшим изменением в мотивационной сфере выступает возникновение общественных мотивов, уже не обусловленных достижением узколичных утилитарных целей. Поэтому интенсивно начинают развиваться социальные эмоции и нравственные чувства, отсутствовавшие в преддошкольном возрасте или наблюдавшиеся в зачаточном состоянии. К изменениям в эмоциональной сфере приводит установление иерархии мотивов. Выделение основного мотива, которому подчинена целая система других, стимулирует устойчивые и глубокие переживания. Причем они относятся не к ближайшим результатам деятельности. То есть эмоциональные переживания теперь вызываются не тем фактом, который непосредственно воспринимается, а глубоким внутренним смыслом, который этот факт приобретает в связи с ведущим мотивом деятельности ребенка. Чувства теряют ситуативность, становятся более глубокими по смысловому содержанию, возникают в ответ на предполагаемые мысленные обстоятельства. У дошкольника формируется эмоциональное предвосхищение, которое заставляет его переживать по поводу возможных результатов деятельности, предвидеть реакцию других людей на его поступки. Поэтому роль эмоций в деятельности ребенка существенно изменяется. Если раньше он выполнял нравственную норму, чтобы заслужить положительную оценку, то теперь он её выполняет, предвидя, как обрадуются окружающие его поступку.

Постепенно дошкольник начинает предвидеть не только интеллектуальные, но и эмоциональные результаты своей деятельности. Именно в дошкольном возрасте ребенок осваивает высшие формы экспрессии - выражение чувств с помощью: интонации, мимики, пантомимики, что помогает ему понять переживания другого человека.

Изменения в эмоциональной сфере связаны с развитием не только мотивационной, но и познавательной сферы личности, самосознания. Включение речи в эмоциональные процессы обеспечивает их интеллектуализацию, когда они становятся более осознанными, обобщенными. Первые попытки сдержать свои чувства, например, внешние их проявления - слезы, можно заметить у ребенка в 3-4 года, хотя малышу это ещё плохо удается. Старший дошкольник в известной степени

начинает управлять выражением эмоций, воздействуя на себя с помощью слова. Но дошкольники с трудом сдерживают эмоции, связанные с органическими потребностями. Голод, жажда заставляют их действовать импульсивно [4.С.10].

В дошкольном возрасте развитие общения с взрослыми и сверстниками, появление форм коллективной деятельности и, главным образом, сюжетно-ролевой игры приводят к дальнейшему развитию симпатии, сочувствия, формированию товарищества. Интенсивно развиваются высшие чувства: нравственные, эстетические, познавательные.

Если в раннем детстве ребенок чаще был объектом чувств со стороны взрослого, то дошкольник превращается в субъект эмоциональных отношений, сам, сопереживая другим людям. Практическое овладение нормами поведения так же является источником развития нравственных чувств. Переживания теперь вызываются общественной санкцией, мнением детского общества. Опыт таких переживаний обобщается в форме нравственных чувств. Если младшие дошкольники дают оценку с точки зрения его непосредственного значения для окружающих людей, то старшие дают обобщенную оценку. В этом возрасте нравственные оценки поступков из внешних требований становятся собственными оценками ребенка и включаются в переживание им отношений к определенным поступкам или действиям.

Мощным фактором развития гуманных чувств является и сюжетно-ролевая игра. Ролевые действия и взаимоотношения помогают дошкольнику понять другого, учесть его положение, настроение, желание. Когда дети переходят от простого воссоздания действий и внешнего характера взаимоотношений к передаче их эмоционально-выразительного содержания, они учатся разделять переживания других [1.С.69].

В трудовой деятельности, направленной на достижение результата, полезного для окружающих, возникают новые эмоциональные переживания: радость от общего успеха, сочувствие усилиям товарищей, удовлетворение от хорошего выполнения своих обязанностей, недовольство от своей плохой работы.

На основе знакомства детей с трудом взрослых формируется любовь и уважение к нему. Положительное отношение к труду дошкольники переносят и на собственную деятельность.

Таким образом, особенности эмоционального развития в дошкольном возрасте заключаются в следующем:

- изменяется роль эмоций в деятельности ребенка, формируется эмоциональное предвосхищение;
- чувства становятся более осознанными, обобщенными, разумными, произвольными, внеситуативными;
- формируются высшие чувства: нравственные, интеллектуальные, эстетические.

Список использованной литературы:

1. Кряжева Н.Л. Развитие эмоционального мира детей. – Ярославль: Академия развития, 1996. – 208 с.
2. Кошелева А.Д. Эмоциональное развитие дошкольника. - М.: Просвещение, 1985.- 178с.

Ванюхина Н.В., Скоробогатова А.И.
Россия, г. Казань,
Институт экономики, управления и права

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ БИБЛИОТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

USING BIBLIOTHERAPY IN WORK WITH CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

В отечественной и зарубежной литературе существует несколько определений понятия «библиотерапия»:

– библиотерапия – лечебное воздействие на психику больного человека при помощи чтения книг;

– библиотерапия – использование специально подобранных информационных материалов в качестве вспомогательного лечебного средства в медицине и психотерапии;

- библиотерапия - воспитание с помощью книг. Она имеет отношение не только к медицине, психологии, но и к педагогике. Иногда можно обойтись лишь подбором книг для чтения, в других случаях будет уместно и обсуждение их с теми, кто нуждается в поддержке.

У библиотерапии могут быть разные цели: изменение эмоционального состояния человека, уменьшение тревожности, страхов и чувства одиночества, воспитание силы воли, оптимизма, коррекция самооценки, развитие духовного мира и др. Несмотря на высокую эффективность данного метода в психолого-педагогической практике, он используется в недостаточной мере в работе с детьми с особыми образовательными потребностями. Именно данная категория детей может почерпнуть в книгах идеи для общения, пример взаимодействия в разнообразных ситуациях, набор которых зачастую бывает ограничен в их жизни.

Юмористическая литература (произведения В. Драгунского, Н. Носова, Э. Успенского, А. Милна, А. Барто, С. Маршака, С. Михалкова, Ю. Энтина, К. Чуковского, А. Линдгрен, Д. Родари, Б. Заходер, М. Зощенко, А. Аверченко, О. Генри) является незаменимым источником позитивных мыслей и оптимистического настроения, которые необходимы для поднятия жизненного тонуса детей, находящихся на длительном обследовании и лечении в больнице, стационаре, реабилитационном центре и дома.

Книги о природе и животных (В. Бианки, Н. Сладкова, Е. Чарушина, Б. Житкова, В. Чаплиной, М. Пришвина) пробуждают в детях чувства любви, сострадания и бережного отношения ко всему живому. При чтении данных произведений необходимо подчеркивать мысль о том, что природа многообразна и ко всем ее проявлениям нужно относиться бережно, в том числе и к людям с ограниченными возможностями здоровья.

Традиционно для библиотерапии с детьми в основном используются сказки. Они учат детей добру, дружбе, взаимовыручке, смелости, находчивости, помогают

увидеть прекрасное, повышают интерес к окружающему миру, формируют чувство защищенности и оптимистический взгляд на мир.

Литературное наследие человечества включает определенное число произведений, в которых опытный педагог найдет примеры бережного отношения к героям, испытывающим затруднения. Это история с Дюймовочкой, вышедшей ласточку, синичкой Зинькой, ухаживающей за раненым собратом («Синичкин календарь» В. Бианки), трогательной дружбой мальчика и старого робота («Фантастические рассказы» А. Саломатова), альтруистический поступок деда Мазая, спасшего зайцев, забота семейства волков о «лягушонке» Маугли и многое другое. Читая данное произведение, педагогу необходимо заострить внимание маленьких слушателей на мысли о том, что вокруг живут существа, о которых необходимо заботиться.

Для детей с особыми образовательными потребностями не подходят традиционные сказки. Для них следует создавать особые истории, где главными героями стали бы дети (животные, предметы), столкнувшиеся со сходными трудностями и ограничениями. Например, главным героем сказки для детей с физическими ограничениями может стать белочка со сломанным хвостом, заяц без лапки и пр. При этом герои не чувствуют себя ущемленными или неполноценными. Вместе с окружающими они вырабатывают способы эффективного поведения, развиваются и радуются жизни.

С данными произведениями необходимо знакомить детей, в группу которых предполагается включение ребенка с особыми образовательными потребностями, поэтому в данных произведениях целесообразно показать, как окружающие люди (звери) реагируют и взаимодействуют с необычным членом общества.

Наряду с использованием традиционных библиотерапевтических жанров следует обратить внимание на расширение жанрового спектра, так как современные дети, например, старшего дошкольного возраста уже начинают интересоваться детективами и фантастикой. Эти жанры позволяют раздвигать рамки обычной жизни, сталкиваться с новыми необычными явлениями и отношениями. Дети современных родителей начинают знакомиться с детскими произведениями достаточно рано и к школе уже не хотят слушать и рассуждать о Колобке и Красной Шапочке. Зато у них появляются кумиры из сериалов «Смешарики», «Пингвины из Мадагаскара» и полнометражных мультфильмов. С гораздо большим удовольствием дети рассуждают и придумывают бесконечные продолжения про любимых современных героев. Задача педагога – дать сюжет про данных героев, действующих в инклюзивном обществе, и проанализировать составленный детьми текст.

Библиотерапия обладает неисчерпаемым потенциалом в формировании инклюзивного общества, который в настоящее время используется в недостаточной мере. Необходимо ставить перед специалистами-библиотерапевтами новые задачи по расширению жанрового спектра и содержательной наполненности литературных произведений для развития инклюзивного мышления общества, включающего детей с особыми образовательными потребностями и окружения их сверстников.

МЕТОДЫ ОПОСРЕДОВАННОЙ КОРРЕКЦИИ И ПРОФИЛАКТИКИ ЛИЧНОСТНОГО НЕДОРАЗВИТИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Работа с родителями направлена как на профилактику возможных нарушений, так и на коррекцию неправильных, травмирующих ребенка стилей воспитания. Работа может проводиться в виде тематических семинаров для родителей, а так же совместных вечеров вместе с детьми. Главная цель - обучение родителей эффективным навыком коммуникации и способам выражения своей любви к ребёнку. Общеизвестно, что следующие компоненты эффективного общения родителей с детьми являются необходимыми.

1. Контакт глаз. Это прямой взгляд в глаза другому человеку. Большинство людей неосознанно используют его как основное средство передачи своих чувств, в том числе и любви, особенно к детям. Ребёнок использует контакт глаз с родителями и другими людьми для эмоциональной подпитки (как уже было указано выше, избегание контакта глаз служит одним из первых признаков эмоционального неблагополучия ребенка). Ласковый взгляд снижает уровень тревожности и уменьшает страхи у ребёнка, укрепляет в нем чувство безопасности и уверенности в себе. Часто бывает, что родители используют контакт глаз, только когда упрекают ребёнка, ругают, настаивают на своём. В результате на фоне внешней покорности и послушания у ребёнка может развиваться депрессия и невроз. Родители должны знать о действенности этого контакта, как созидательного, так и разрушительного.

2. Физический контакт. Речь идёт о любом физическом контакте: прикосновение к руке ребёнка, поглаживание по голове, лёгкое объятие и т.п. В каждодневном общении ребенок должен обязательно чувствовать такие нежные прикосновения. Эта форма общения должна быть естественной, не быть демонстративной и чрезмерной. Тогда ребёнок будет чувствовать себя уверенно и спокойно и с самим собой, и с другими. Ему будет легко общаться с людьми и следовательно, он будет пользоваться симпатией, у него будет положительная самооценка. Можно сказать, что соответственный возрасту постоянный физический контакт – это эффективный способ заполнить «эмоциональный резервуар» ребёнка и помочь ему развиваться наилучшим образом.

3. Пристальное внимание. Ребенок должен чувствовать неподдельный интерес к нему со стороны родителей, заботливую сосредоточенность, готовность прийти на помощь в нужный момент. Пристальное внимание - жизненно важная, насущная потребность каждого ребенка. Не получая достаточно пристального внимания, ребенок испытывает беспокойство: он мало что значит, все на свете важнее его. В результате ребенок не чувствует себя в безопасности, нарушается его психическое и эмоциональное развитие. Такой ребенок обычно более замкнут, чем остальные дети, ему труднее общаться со сверстниками. Он хуже справляется с любой конфликтной ситуацией. В детском саду он часто демонстрирует крайне зависимое поведение от воспитателя детского сада и других взрослыми, с которыми общается. Некоторые

дети в таких обстоятельствах компенсируют дефицит внимание крайней назойливостью и навязчивостью.

4. Дисциплина. Предполагается, что уверенный в любви и поддержке со стороны взрослых ребёнок должен уметь подчиняться определённому алгоритму деятельности, соблюдать принятые на себя обязательства. Важно, чтобы родители понимали, что «наказание» и «дисциплина» суть не одно и то же. Наказание предполагает, что в системе отношений со взрослыми у ребёнка не был выбран чёткий алгоритм взаимной ответственности. Коррекционная работа с родителями должна быть направлена на преодоление ими неправильных, ведущих к искажению психосоциального развития ребёнка стилей воспитания. Педагог в состоянии справиться с данной задачей только вместе с родителями, а для этого он должен уметь определить её и учесть в своей работе, разъясняя родителям негативные последствия неправильного воспитания.

Рассмотрим наиболее типичные стили ошибочного воспитания.

1. Эмоциональное неприятие ребёнка.

При неприятии всё в ребёнке вызывает у родителей досаду: и ест не так, и плачет слишком много, и т.д. Неприятие всегда приводит к формированию у ребёнка неуверенность в себе: если ребёнка не любят собственные родители, у него не может быть уверенности в собственных силах. В конце концов у ребёнка возникает ответное неприятие родителей, которое может быть перенесено и на других взрослых. В характере ребёнка формируются черты неустойчивости, негативизма, демонстративности. При слабом темпераменте формируется полная зависимость от других людей.

2. Гиперсоциальное воспитание.

При таком стиле осознанного неприятия нет, но и учёта особенностей ребёнка тоже нет. Он должен следовать в своём развитии жёсткой родительской программе в соответствии с «идеальными» в настоящее время предписаниями учёных или модой. В результате у ребёнка может сформироваться комплекс неполноценности, постоянного несоответствия родительским ожиданиям, что приводит к формированию тревожно-мнительного характера.

3. Тревожно-мнительное воспитание. Ребёнка иступлённо любят, и такая любовь превращается в страх потерять его. Часто данный тип воспитания наблюдается в семьях с единственным ребёнком, ослабленным или поздно появившимся. Ребёнка не отпускают гулять, не разрешают играть со сверстниками, в результате все эти типы социализации он проходит со значительным отставанием и испытывает выраженные трудности адаптации к новым ситуациям, в частности к ДОУ.

4. Эгоцентрическое воспитание.

При данном типе воспитания ребёнок растёт при полном отсутствии хоть какой-то дисциплины. Все его желания удовлетворяются немедленно. Он кумир всей семьи, и ему всё можно. В результате ребёнок не приучен принимать и понимать интересы других людей. Произвольный контроль у него резко снижен. Он не может ждать своей очереди. Малейшие преграды воспринимает агрессивно. В коллективе уживается с трудом. Могут возникнуть демонстративные реакции по мере роста неуверенности в себе.

Воспитатели и родители должны владеть обязательными средствами проявления своего расположения и внимания к ребёнку: уметь использовать контакт глаз, физический контакт и уметь проявлять внимание и поддерживать дисциплину. Воспитатель же должен осуществлять уровневый подход к коррекции выявленных недостатков: начинать с развития базовых форм социального взаимодействия и постепенно переходить к более сложным, для данного возраста способам коммуникации.

Список использованной литературы:

1. Бурменская, Г.Д. «Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков» - М. - 2002.
2. Джинат, Х.Дж. «Групповая психотерапия с детьми». М. -2001.
3. Лэндрет, Г.Л. «Игровая терапия: Искусство отношений».- М., 1994.
4. Самоукина, Н.В. «Игры в школе и дома: психотехнические упражнения и коррекционные программы».- М. - 1993.

**ВСЕМИРНАЯ ДЕКЛАРАЦИЯ ПРАВ ЧЕЛОВЕКА ПРОВОЗГЛАШАЕТ
ФУНДАМЕНТАЛЬНОЕ ПРАВО ВСЕХ ЖИТЕЛЕЙ ПЛАНЕТЫ ЗЕМЛЯ НА
ОБРАЗОВАНИЕ**

**UNIVERSAL DECLARATION OF HUMAN RIGHTS PROCLAIMS
PRINCIPAL RIGHT OF ALL EARTH PEOPLE TO EDUCATION**

В то же время по данным Всемирного Банка ~25% населения Земного шара затронуты проблемой инвалидности (инвалиды и члены их семей).

При этом из 120-150 миллионов детей-инвалидов обучаются только 1÷5%.

В 90^х годах прошлого века мировое сообщество выбрало новый путь развития образования: Образование для всех (ОДВ).

Это означает реализацию права на образование в условиях совместного обучения и детей-инвалидов, то есть детей с особыми образовательными потребностями.

Новую систему образования назвали инклюзивной.

Данные исследований Всемирного Банка говорят о значительных преимуществах инклюзивного обучения с самых разных точек зрения:

- успехов в развитии и коммуникабельности детей-инвалидов;
- более высокой экономичности по сравнению с отдельным обучением;
- высокой приспособляемости детей-инвалидов к работе и обучению.

Внедрение инклюзивного образования в разных странах происходит по-разному.

В данной работе рассмотрены особенности нового типа образования в США.

В то время как в большинстве стран наиболее распространённым подходом в отношении понятия «особая образовательная потребность» является признание 4 категорий (типов) инвалидности: физическая инвалидность, слепота, глухота, задержка умственного развития, в США существует более 10 категорий инвалидности.

Кроме этого законодательством разных штатов предусмотрено включение в состав индивидов, имеющих особые образовательные потребности, лиц без инвалидности: например, детей-беженцев, одарённых и талантливых детей, беспризорников, работающих детей, детей кочевого населения, детей, потерявших родителей вследствие СПИДа, детей из языковых, этнических или культурных меньшинств.

Если в Европе школы для слепых и глухих детей появились в 18 веке, а в 19 веке получили широкое распространение, то в США долгое время образование детей и молодёжи с инвалидностью рассматривалось как средство благотворительности, предоставляемое им, а не их неотъемлемое право.

После Второй Мировой войны возрастающее число людей с инвалидностью, их родители и коалиции правозащитников добивались устранения дискриминации и неравноправия в обществе в целом и в образовании в частности.

Результатом этого в Америке стал исключительно важный закон №94-142.

Принятый в 1975 году, он предусматривал обеспечение доступа к образованию учащимся со всеми видами и степенями инвалидности.

Этот закон несколько раз подвергался поправкам (каждые 5 лет).

В 1997 году после ряда поправок он вступил в действие уже под другим названием как закон «Об образовании для людей с инвалидностью» - ЗОЛИ (Individuals with Disabilities Education Act – IDEA).

IDEA определил необходимость максимального доступа к образовательным программам учащихся с инвалидностью и наметил меры для достижения успехов в данной области.

После принятия закона №94-142 количество программ по ИО значительно возросло.

Так только в 1994-1995 годах количество школ, развивающих программы ИО, увеличилось в 3 раза.

В докладе Национального Центра реорганизации образования и инклюзии – НЦРОИ за 1994 год документально обосновывалась необходимость инклюзивных программ в каждом штате, на всех ступенях обучения со всеми учащимися с видимыми формами инвалидности.

В 1994 году Рабочий Форум по инклюзивным школам определил ряд принципиальных аспектов, необходимых для реализации ИО: чувство принадлежности к сообществу; основополагающую роль школьной администрации в реализации инклюзивного образования; высокие стандарты по материальной базе; поддержка и сотрудничество при обучении; меры ответственности всего персонала; обеспечение услуг по физическому, психическому здоровью и социальных услуг; сотрудничество с родителями; гибкие методы обучения (определение объёма программ обучения, места обучения и времени); применение лучших стратегий преподавания и обучения; новые формы отчётности (стандартизированные тексты и многовариативные источники); непрерывность при повышении квалификации.

В Соединённых Штатах широкое признание получили две особые реформы, которые оказались малозатратными.

Первая реформа, разработанная Робертом Слэвином «Успех в школах» основывается на двух существенных принципах: превентивные меры и непосредственное интенсивное вмешательство в 1, 2, 3 классах начальной школы.

Главными составляющими этой реформы выступают: консультанты (беседы один на один); поддержка семьи, в рамках которой предусмотрено обучение родителей оказанию поддержки детям, а также непрерывное интенсивное обучение преподавательского состава.

Вторая программа реформы «Проект экстернатных школ» - ПЭШ с момента своего возникновения в 1986 году была реализована более чем 1000 начальными и средними школами в 41 штате.

Её суть состоит в том, что обучение ускоряется и расширяется, а не корректируется и упрощается.

Отличительными особенностями экстернатных школ является высокий уровень услуг, расширенный учебный план, оптимизирующий обучение, и высокая степень вовлечения родителей в образовательный процесс.

ПЭШ представляет целостную модель реформы школьной системы, основывающейся на способностях преподавателей и школ, представляющих специальное обучение в исследовательско-оптимизирующем процессе.

Результаты исследований большинства программ по ИО в Соединённых Штатах указывают на исключительно положительные итоги в отношении академических достижений в классах.

Средний показатель академической успеваемости в интегрированных группах был около 80%, а то время как сегрегированные учащиеся набирали около 50%.

Специальные исследования, проведённые в 2000 году, выявили, что индивиды с трудностями в обучении показали знания значительно выше среднего уровня, характерного для учащихся, не имеющих инвалидность, по всем предметам, за исключением математики.

Положительный опыт американских специалистов в области ИО обязательно должен быть изучен и взят на вооружение российскими педагогами.

Список использованной литературы:

1. US. Department of Education. Report «Education and inclusion in the United States: an overview». September 2008.
2. Inclusive education in Finland: challenges and solutions. Leena Airaksinen, Ruskis School. Seminar «inclusive education in the context of integration processes» 2012.
3. *Brandon T., Charlton J.* The lessons learned from developing an inclusive learning and teaching community of practice // *International Journal of Inclusive Education*. 2011. Vol. 15. №1.
4. *Bond R., Cartagena E.* Peer Supports and Inclusive Education: An Underutilized Resource // *Theory into Practice*. 2006. Vol. 45. №3.

НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ПОДРОСТКОВ

MORAL EDUCATION FOR TEENAGERS

В последнее время значительно усилился педагогический интерес к нравственной проблематике. И этот факт не случаен. В результате социально-экономических, политических и культурных преобразований в обществе происходят необратимые изменения, которые оказывают существенное влияние на молодое поколение. Именно в такие периоды встает вопрос о формировании нового типа личности, который воплощал бы в себе не только интеллектуальные характеристики, но и обладал бы развитыми нравственными чувствами. Только тогда можно говорить о возможности реформирования общественных отношений и формировании нового общественного сознания.

У подрастающего поколения отсутствует ориентация на непрерывное духовно-нравственное развитие. Это вызывает необходимость переосмыслить деятельность, отношения, имеющиеся образцы и нравственные нормы поведения современного школьника подросткового возраста, в связи с чем появляется необходимость ориентации подростка в условиях семьи на развитие нравственных качеств.

Поскольку фундаментом становления личности современного молодого человека является его духовно-нравственная зрелость, то основанием моделирования учебно-воспитательного процесса в школе и в семье должно стать развитие духовно-нравственного потенциала подростка.

При этом одним из проблемных моментов в рамках рассматриваемой проблемы является слабая связь семьи и системы образования. Для устранения негативных результатов в исследуемой проблеме можно предложить следующие мероприятия.

В ходе классных часов возможны следующие методы повышения уровня нравственного развития подростков:

1) работа с этическим аспектом семейных отношений состоит в формировании у подростка установки на семью, на близкие и глубокие родственные отношения.

Например, дискуссии по проблеме, которая может проводиться с помощью вопросов: Какая мораль правильная, а какая - нет? Я достоин семьи или нет? Достоин ли я любви и уважения своих родственников?

2) формирование положительных эмоций в отношении семьи.

Цель: осознание своего отношения к членам семьи и к семье в целом

Основные понятия:

семейные отношения;

эмоциональная близость;

переживания;

конфликт;

эмоциональные реакции (агрессия, протест, депрессия и т.д.)

Методическое обеспечение ведущего: Методика «Рисунок семьи», «Кинетический рисунок семьи»

Как вариант работы, можно предложить подросткам написать письмо домой, в котором рассказать о своих опасениях, страхах, надеждах, которые он чувствует. Очевидно, что помимо диагностической функции (т.е. возможности понять ожидания

подростков, а также реальную семейную ситуацию), упражнение может носить и коррекционную функцию (в процессе обсуждения возможна коррекция установок, ожиданий, обучение техникам преодоления проблемных ситуаций).

Также определенный результат могут дать следующие мероприятия.

В Алдане (Якутия) за школьной партой рядом с детьми теперь можно увидеть и их родителей. Три месяца действует в Алданском педагогическом лицее воскресная школа для детей и внуков сотрудников. Двадцать два ребенка от двух до десяти лет изучают здесь английский язык. Уроки в виде игр, обилие призов, сладостей, а главное, возможность со всей строгостью проверить домашние задания у собственных родителей - все это нравится детям. По словам директора лицея Валентины Костиной, на первоначальном этапе обучения главное - привить малышам любовь к самому процессу обучения, научить их испытывать восторг от познания нового, получать радость от уроков английского языка. Чем интересна школа для пап и мам? Многие из них учатся понимать собственных детей: как определить характер ребенка по нарисованному им солнышку, как предъявлять требования, не травмируя хрупкую детскую психику. На этих уроках многие родители впервые увидели, как дети стараются раскрыть перед ними свои способности, доказать им, какие они умные, талантливые и хорошие.

В США все более пристальное внимание вызывает новая форма работы с семьями «группы риска», которую можно назвать «разделенная забота о семье» (shared family care – англ.). Смысл такой работы заключается в том, что вместо того, чтобы отбирать у «несправившейся» семьи детей и отдавать их в приемные семьи, пока родители не «исправятся», родителей отправляют на воспитание вместе с детьми. Родители разделяют обязанности по уходу за детьми со своим ментором, а ментор руководит и детьми, и родителями.

Эффективной формой взаимодействия с семьей является выпуск в образовательном учреждении информационно-методического журнала on-line для родителей. Каждый номер посвящен определенной проблеме воспитания ребенка в семье и образовательном учреждении. Статьи могут писать не только педагоги, но и специалисты различных служб. Тема номера определяется проблемами, которые волнуют родителей больше всего. Открытие подписки на электронный вариант журнала позволит родителям знакомиться с новыми материалами издания, получая свежий номер по электронной почте.

С позиции общения школы и семьи, взаимодействие подразумевает организацию такого воспитания, при котором педагоги и родители постоянно обмениваются опытом, внедряя в практику наиболее ценные приемы воспитательного воздействия на детей, то есть действия общие, связанные, обусловленные и дополняющие друг друга.

Все эти меры будут способствовать более успешной реализации по формированию нравственных качеств у подростков.

Список использованной литературы:

1. Выготский, Л.С. Педагогическая психология.- т.М. : Педагогика-Пресс, 1999. - 536 с.
2. Драхлер, А.Б. Сеть творческих учителей: методическое пособие. – М.: Бином, 2012. – 176с
3. Цветкова, М.С. Информационная активность педагогов: методическое пособие. – М., 2010. – 353 с.

РОЛЬ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ В РАЗВИТИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THE ROLE OF SOCIAL PROJECTS IN DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION

Инвалидизация населения – это современное явление и общемировая социально-демографическая тенденция. Данное явление характерно как для Российской Федерации в целом, так и для ее отдельных регионов, областей и городов. Согласно данным Госкомстата Российской Федерации, численность населения в России на 1 января 2013 года составила 143,3 млн. человек, из них инвалидов насчитывается 13,1 млн., что составляет 9,2 % от общей численности населения. В Ярославской области проживает более 144 тыс. инвалидов, а в городе Ярославле - 65 тыс. [1].

Активная реализация программ, посвящённых различным аспектам инвалидизации, поспособствовала трансформации образа инвалида как пассивного потребителя социальных дотаций. Инвалиды хотят и могут принимать активное участие в общественной жизни, тем самым понижая свою социальную дефективность и реализуя внутренний и социальный потенциал. Более того, активное социальное функционирование инвалидов благоприятно скажется на развитии как местного социума, так и страны в целом.

Непременным условием для овладения знаниями, умениями, навыками является получение образования. Проблемное поле инвалида в контексте указанного вопроса достаточно широко: это и неприятие инвалида социальным окружением, и отсутствие навыков для установления социальных контактов и, что немаловажно для современного информационного общества, отсутствие доступа к информационно-коммуникационным технологиям. Одной из форм решения данной проблемы является введение системы инклюзивного образования, которая способна создать условия для личностного развития молодого инвалида, формирование социальных ценностей и приоритетов.

В основе практики инклюзивного обучения и воспитания лежит идея принятия индивидуальности каждого отдельного учащегося, следовательно, обучение должно быть организовано таким образом, чтобы удовлетворить особые потребности каждого ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Инклюзивное образование делает акцент на персонализации процесса обучения, на разработке индивидуальной образовательной программы [2].

В связи с этим, в 2014 году члены общественной организации Ярославской области «Социум» при поддержке агентства по делам молодёжи Ярославской области разработали социальный проект «Мы и общество», направленный на социальную адаптацию и интеграцию молодых инвалидов в жизнедеятельность современного российского общества. Целевыми группами проекта являются, с одной стороны,

молодые инвалиды с разными видами заболеваний, с другой стороны, студенты-волонтеры ЯрГУ им. П.Г. Демидова.

Авторы проекта ставят перед собой следующие задачи: приобретение молодыми инвалидами знаний о системе жизнедеятельности в современном российском социуме; развитие навыков использования информационно-коммуникационных технологий; развитие коммуникативных умений и навыков взаимодействия со студенческой молодежью; приобретение навыков работы в группах.

Благодаря данному проекту молодые инвалиды приобретут знания и информацию, обучатся навыкам работы на компьютере или планшете путем организации семинаров, лекций, индивидуальных консультаций, разовьют коммуникативные способности и навыки взаимодействия, научатся работать в команде (группе), что позволит более активно включиться в образовательную среду.

Немаловажно отметить, что проект способствует развитию толерантного отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья, стимулированию интереса студентов к молодым инвалидам благодаря совместному взаимодействию в группах.

Таким образом, различные проводимые мероприятия, например, в рамках социальных проектов, направленных на социальную адаптацию и интеграцию, позволят молодым инвалидам более активно включиться в образовательную среду. Именно инклюзивная система образования обеспечит успешную самореализацию молодых инвалидов в личностной, профессионально- трудовой и социально значимой деятельности.

Список использованной литературы:

1. Дискова, Л. Помогая ближнему // Ярославский инвалид. – 2013. – № 12 (158). – С.7.
2. Алехина, С.В. Современный этап развития инклюзивного образования в Москве / Инклюзивное образование. Вып. 1. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – С. 6–11.

МОТИВАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ЗАДЕРЖКЕ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

MOTIVATION TRAINING ACTIVITIES AT A DELAY OF MENTAL DEVELOPMENT OF CHILDREN

Как отмечает А.К. Маркова, для успешного формирования мотивационной сферы школьника необходимо наличие высокого уровня интеллектуального развития и всех познавательных процессов, эмоционально-волевая и личностная готовность к обучению. Все эти компоненты бывают сформированы у нормативного ребенка к периоду перехода из дошкольного к школьному возрасту и поэтому формирование мотивации учения не вызывают больших трудностей, что нельзя сказать относительно детей имеющих нарушение в развитии [2, с. 264].

При задержке психического развития ребенка прослеживается эмоциональная незрелость, недостаточная познавательная активность, неадекватная самооценка, все это влечет за собой возникновение значительных трудностей при формировании мотивационной сферы (мотивации учения) в школьном возрасте. У таких детей наблюдается несформированность школьных интересов, чувства ответственности в отношении к учебным заданиям, умения подчиняться школьным требованиям вследствие чего, учебная деятельность в значительной мере является не продуктивной. Это значит, что ребенок переживает отчужденность, пассивность и неудовлетворенность, что приводит к избеганию деятельности и порой к деструктивным формам поведения [1, с. 63].

Было проведено исследование, которое проводилось на базе общеобразовательной школы №21, среди учащихся третьих классов, во второй и третьей учебной четверти. Нами были сформированы две выборки. К экспериментальной выборке мы отнесли детей имеющих диагноз задержка психического развития, в количестве 20 человек мужского пола. К контрольной выборке мы отнесли нормативных детей, их количество составило 20 человек мужского пола. Были получены следующие результаты: у 70% детей с задержкой психического развития преобладает игровой вид значимой деятельности. Данная категория детей из-за возникающих трудностей в обучении отрицают учебную деятельность как доминирующую и наиболее значимую, оставаясь при этом в кругу дошкольных интересов. Этим детей в большей степени привлекают те учебные задания, которые опираются на игровые моменты при их выполнении, то есть дети отдают предпочтение более легким, при которых положительный результат можно получить быстро, не прилагая к этому больших усилий. Также дети с задержкой психического развития довольно таки тяжело принимают школьные требования и в большинстве своем предпочитают игнорировать их. Они отдают предпочтение не самой учебной деятельности, а тем моментам школьной жизни, от которых они получают наибольшее эмоциональное удовлетворение (перемена, каникулы, прогулка, кружковая деятельность). У 30% экспериментальной выборки ведущим видом деятельности является учебная. Но это не говорит о том, что уровень

сформированности их мотивация учения находится на высоком уровне и опирается на широкие социальные и познавательные мотивы. Данный аспект мы рассмотрим далее при анализе отношения к учению в целом.

Совершенно противоположные результаты были получены при изучении ведущего вида деятельности у их сверстников с нормативным развитием. У 80 % детей с нормативным развитием личностно значимой является учебная деятельность. У 20% ведущим видом деятельности является игра. В обеих выборках обнаружено наличие как игровой, так и учебный вид значимой деятельности. Несмотря на данный факт мы предполагаем, что существуют существенные различия между результатами полученными по данному показателю мотивации учения. У детей с задержкой психического развития в большей степени преобладает наличие игрового вида деятельности, нежели у детей с нормативным развитием. Данное предположение мы проверили через метод статистического анализа.

У детей с задержкой психического развития положительное отношение к учению полностью отсутствует, у 55% преобладает нейтральное отношение. Исходя из данных видно, что у 5 испытуемых из 11 доминирует игровой вид значимой деятельности. Это говорит о том, что, несмотря на понимание важности и необходимости обучения, эти дети предпочитают игровую деятельность, которая доставляет большее удовлетворение в эмоциональном плане. У 6 испытуемых из 11 на фоне нейтрального отношения к учению ведущим видом является учебная деятельность, что приближает их к основной массе детей с нормативным развитием. Это означает, что дети принимают обучение как необходимость. Отрицательное отношение к учению выявлено у 45 % испытуемых экспериментальной выборки при этом у них значимым видом является игровая деятельность. Это говорит о том, что данная категория детей не принимают и не понимают важность обучения, то есть они не достигли школьной зрелости в мотивационном плане.

Сравнивая полученные результаты экспериментальной выборки с результатами контрольной выборки, мы предположили, что у детей с задержкой психического развития отношение к учению приближено к отрицательному знаку, нежели у детей нормативного развития. Так как результаты исследования показывают нам, что у большего количества испытуемых данной выборки преобладает положительное отношение к учению – 60% и лишь у 40% нейтральное отношение. Но при этом стоит заметить наличие в данной группе таких же результатов, которые мы получили у детей экспериментальной выборки, то есть при ведущем игровом виде деятельности отношение к учению является нейтральным.

По третьему компоненту мотивации учения были получены следующие результаты, у большинства детей с задержкой психического развития самыми значимыми субъектами являются родители, что нельзя сказать об учителях. Учитель был значимым субъектом лишь для 15% испытуемых. Скорее всего, это происходит из-за того, педагог класса КРО не всегда является главным звеном в образовательной ситуации вследствие неадекватного взаимодействия с учеником с задержкой психического развития. Даже тогда, когда значимым субъектом выступает учитель нельзя говорить о преобладании положительного отношения к учению. В данном случае учитель выступает не как человек, который дает знания, а в роли кумира. Ребенок постоянно стремится вступить с ним в тесный эмоциональный контакт, иногда не соблюдая при этом дистанцию, получить похвалу, одобрение любыми способами.

Относительно детей, для которых значимым субъектом выступают родители, 50 % мы сделали следующие выводы. Несмотря на то, что родители являются значимыми субъектами, отношение относительно их не всегда будет с положительным знаком. То есть можно сделать предположение о том, что отношения детей с родителями строятся не на доверительной и поддерживающей основе, а на порицающей. Скорее всего, эти дети выделяют родителей значимыми субъектами вследствие того, что побаиваются наказания с их стороны из-за неудач в учебе. 35 % детей с задержкой психического развития выделили значимым субъектом товарищей. При этом отношение к учению в большинстве случаев является отрицательным, а ведущим видом деятельности является игра.

Данные результаты показывают, что на фоне стойкой неуспеваемости непонимания и возможно безразличия со стороны родителей и учителей эти дети стали утверждаться как личность в других не учебных областях, в большей степени в общении с одноклассниками и друзьями. Это привело к полному выпадению ребенка из учебного процесса и его непричастности к нему. Сравнивая эти результаты с результатами, полученными по детям с нормативным развитием, мы видим совершенно иную картину. У 70% контрольной выборки личностно значимым субъектом являются родители, при этом у 9 из 14 прослеживается положительное отношение к учению. Это свидетельствует о том, что отношения родителей с детьми строятся на положительной основе и тип семейных отношений является гармоничным. У 15% значимым субъектом является учитель, но при этом стоит отметить, что ведущим видом деятельности является учение и отношение к нему у большинства положительное. В совокупности все эти признаки дают нам следующее представление о данных учащихся. Учитель выступает значимым и главным звеном в образовательном процессе, являясь при этом идеалом на который они стремятся походить. 10 % выделили для себя значимым субъектом товарищей, при этом отношение к учению нейтральное, а ведущим видом деятельности является учение. Данные характеристики говорят о том, что для этих испытуемых самым важным является утвердиться в глазах товарищей, получить одобрение. У них широкие социальные мотивы доминируют над познавательными.

Таким образом, рассмотрев мотивацию учения через три показателя (ведущий вид деятельности, отношение к учению и вид личностно значимого субъекта), мы пришли к следующему выводу. У детей с задержкой психического развития существует тенденция формирования школьной личности по типу неуспевающих. Данным детям характерно нейтральное и отрицательное отношение к учению с преобладанием ведущего вида деятельности игры. При этом низкая успеваемость и проблемы, возникающие в процессе обучения приводят к частичному или полному выпадению ребенка из образовательного процесса. То есть детей в большей мере интересуют неосновные предметы или вообще все уроки вызывают отрицательные эмоции по отношению к ним. Основным мотивом становится желание избежать низких оценок, неодобрения и порицания со стороны учителей, родителей и окружающих.

Список использованной литературы:

1. Заширинская, О.В. Психология детей с задержкой психического развития. Хрестоматия / О.В. Заширинская. – Изд. 2-е, испр. и доп. — СПб.: Речь, 2007. — 168 с.
2. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы/ Е.П. Ильин.- СПб.: Питер, 2013. —508 с. - (Серия «Мастера психологии»).

СКРОМНОСТЬ КАК ЭЛЕМЕНТ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

The report deals with the category of "modesty" as a norm of Kalmyk's behavior. Modesty regulates the conduct of members of the Kalmyk linguocultural community. It defines proper behavior, speech, clothing, eyes, use of space in relation to people of all ages and gender. Prohibiting self-glorification, Kalmyk etiquette allows magtal 'praise, worship' unauthorized person and epic heroes.

Скромность является одной из важных черт коммуникативного поведения калмыков. Она формировалась под влиянием буддийской этики, изложенной, в частности, в «субхашитах». Среди калмыков большой популярностью пользовалась «Субхашита» тибетского ламы Сакья_Пандиты (XIII в.), переведенная на ойратский язык реформатором буддизма Зая-Пандитой. «Субхашиты», в которых излагались буддийские этические нормы и правила поведения, наставляли мирян на праведный путь и были направлены на воспитание истинно верующего буддиста. В этих произведениях скромность провозглашалась одной из добродетелей. Утверждению данной черты в качестве этической нормы среди калмыков способствовала буддийская практика, а также деятельность авторитетных буддийских священнослужителей, составлявших доступные простым мирянам тексты. Таким было поэтическое произведение «Услаждение слуха» известного калмыцкого ламы Бадмы Боваева, проповедовавшего в начале XX в. буддийскую этику мирянам. В нем, в частности, говорится: непомерным чванством да гордостью одного лишь позора доищешься; похваляться добродетелями, не совершая их, опрометчиво; кичиться своими знаниями, не имея их, опрометчиво (Бадмаев, Манджиев, Уланов 2012: 126-132).

Скромность регулирует речь и линию поведения в обыденной жизни калмыков. При этом возраст и пол являются определяющими признаками коммуникации. Так, по этикету, в присутствии старших младшие должны вести себя скромно: не садиться без приглашения, первыми не вступать в разговор, первыми не расспрашивать старшего; громко не говорить, не кричать, громко не смеяться, на вопросы отвечать скромно; первыми не приступать к трапезе; не есть жадно. Скромность проявляется и в пространстве как средстве невербальной коммуникации. Этикет предписывает человеку занимать скромное место: не занимать место, не подходящее возрасту, полу и социальному статусу. При этом определяющим принципом является то, что во всех жизненных ситуациях (сватовство, свадьба, похороны, поминки, праздники и т.п.) распределение пространства основано на соблюдении главенства лиц пожилого возраста и мужского пола. Так, принцип уважения к старшим и главенство мужчин определяет порядок рассаживания за столом: первыми садятся мужчины старшего возраста, они занимают почетные места, молодые и женщины садятся после них и занимают места у входа. Народной поэт Калмыкии, знаток народного этикета К. Эрэндженов пишет: «Когда пожилой человек заходил в дом, то молодые люди поддерживали его и открывали перед ним дверь. Раньше старшего по возрасту или

пожилого молодой человек не входил в кибитку и не садился. Когда старший или гость собирался в путь, то молодые готовили его в путь и седлали коня» (Эрендженев 1985: 102). Кроме того, в прежние времена женщины не должны были занимать место, отведенное мужчине, а располагаться на женской стороне кибитки. В наши дни женщины не занимают место, закрепленное за мужчиной, хозяином дома.

В калмыцком этикетескромность – добродетель всякого человека: мужчины, женщины, стариков, детей. Этикет не допускает самовосхваление. Нарушителя данного правила этикета квалифицируют как *көр күн* ‘хвастун, бахвал’, в разговорной речи хвастливого человека называют обобщенно *көр Манжэ* ‘хвастливый Манджи’. Запрет на похвальбу зафиксирован в калмыцкой паремии: *адг күнбийэн магтдг* ‘только последний человек себя хвалит’; *күүнэ мунь көр болдг, күлгин мунь жора болдг* ‘худший из людей бывает хвастливым, худший из рысаков бывает иноходцем’. Более того, пословицы относят хвастовство к плохим человеческим качествам: *му күн көөрсг, му ишкэ көвкр* ‘плохой человек кичлив, плохая кошма рыхлая’. Как сообщает информант 88 лет, у калмыков крайне неприлично хвалить самого себя: *хальмг күн бийэн буульдм биш, би байн бээнэв гижэ келдм биш, гем уга, му биш бээнэв гижэ келх кергтэ* ‘калмыки себя не хвалят, я богато живу – так не говорят, неплохо живу – так надо говорить’.

Особенно неприличным считается восхваление жены: *бийэн буульсн ах эргү, баавьан буульсн адг эргү* ‘тот, кто хвалит жену, – глупец; тот, кто хвалит себя, – трижды глупец (букв.: тот, кто хвалит жену, – малый глупец, тот, кто хвалит себя, – большой глупец)’; *марьад авсн малч али, магтад авсн баавьачн али* ‘где твой скот, который ты раздобыл в споре, где твоя жена, которой ты похвалялся’. У. Душан по этому поводу сообщает: «Калмыки считали, что неприлично мужчине хвалить свою жену. Они говорили, что только глупый мужчина может хвалить свою жену» (Душан 1976: 23).

Согласно этикету, неприлично хвалить детей, хвастаться ими. Вероятно, эта установка исторически сформировалась под влиянием суеверий, из-за желаний «отвести дурной глаз», предохранить детей от действия злых духов, поскольку среди калмыков была высока детская смертность. Для «отвода плохого глаза» совершался обряд *хар кел утлульн* ‘отрезание черного языка’, младенцев до определенного времени не показывали посторонним. Так, по сообщению автора XIX в. И.А. Житецкого, «новорожденного не показывают посторонним лицам, а иногда даже и родственникам, словно бы ребенка и нет; причем или ребенка только прячут перед входом посторонних лиц или же последних совершенно не допускают в ту кибитку, где есть охраняемый ребенок. Чаще всего такая охрана длится несколько месяцев, но иногда год и дольше» (Житецкий 1893: 27). Кроме того, чтобы ввести в заблуждение злых духов, с целью предохранения ребенка избиралось имя по названию животного (например, Цагда ‘сайгачонок’, Кермн ‘белка’, Ишк ‘козленок’), растения (например, Дермн ‘папоротник’, Бадм ‘лотос’, Алтма ‘горицвет’), предмету (например, Бортх ‘кожаный сосуд’, Кенкрг ‘барабан’, Тах ‘подкова’) и т.д. Некоторые суеверные родители для заблуждения «недоброжелателей» старались давать детям такие имена, как Ноха ‘собака’, Гаха ‘свинья’ и т.п. Особенно часто так поступали те родители, у которых умирали дети (Интернет-ресурс. Режим доступа: <http://www.nazovite.ru/kalmykskie/>). В настоящее время по отношению к детям

взрослые нередко используют номинации *му күүкн* 'плохая девочка', *му көвүн* 'плохой мальчик', объясняя это стремлением отвести дурной глаз: *Мамочка, я же хорошая, ты специально говоришь «плохая девочка», чтобы я не болела, а я не плохая, а очень даже хорошая, да?* (пример из разговорной речи информантки 5 лет); *Тьфу-тьфу на тебя, плохая девочка, чтоб росла, не болела* (пример из разговорной речи информантки 45 лет). В современной речевой практике подобные номинации употребляются не только по отношению к маленьким детям, но и взрослым в особых ситуациях, например «сватовство», «поздравление», «юбилей». Приведем пример из разговорной речи мужчины 58 лет в ситуации «сватовство»: *Мана ирсн учр - мана му көвүн күн болхарана* (причина нашего прихода: наш плохой мальчик хочет стать человеком).

У девушек скромность определяет ее поведение в семье и обществе. Девушка ни с кем не должна ссориться, кричать, не должна быть болтливой: *күүкн күн уята эс болсн хөөн дун угань сэн, көвүн күн задһа эс болсн хөөн дуутань сэн* если девушка не привязана, то лучше, когда она молчалива; если юноша не болтлив, то лучше, когда он имеет свой голос. Она не должна вмешиваться в разговоры старших. Это относится и к ее внешнему виду: в одежде не допускаются вольности. У калмыков было принято с самого раннего возраста, почти 5-6 лет, девочку одевать во все самое лучшее. Считалось неприличным, если девушка была одета небрежно, ходила босиком. «Девушка должна была быть аккуратной и прилично одетой, она не должна быть неряхой и неопрятной; неопрятную девушку будут осуждать все» (Душан 1976: 24). Девушка не должна хвастаться: *магтсн күүкнә маңнань тахта* у хваленой девушки лоб нечист (т. е. она непорядочна). Девушка не должна говорить о себе – это неприлично. Однако отец может похвастаться своей дочерью, «не возбранялось говорить хвалебно о своих дочерях», поскольку «было жалко девочку, так как в будущем, когда она выйдет замуж, ее ждет тяжелая жизнь в чужой семье» (Душан 1976: 23).

Скромность в своих крайних проявлениях граничила со стеснительностью. По свидетельству У. Душана, «в 20-30 гг. XX в. девушки-калмычки по природе своей были очень стеснительны. Они стеснялись даже есть в присутствии посторонних. По мнению калмыков тех лет, девушки должны были есть как можно меньше, чтобы не быть толстыми, сохранить талию. Пояс у них должен быть всегда туго стянутым. Девушки должны быть изящны, тонки, с подобранным животом. Чем меньше у них талия, тем больше они удовлетворяли эстетическому чувству калмыков» (Душан 1976: 25). Пояс был обязательным элементом костюма девушек, появление в обществе без него порицалось. Этикет предписывал девушке не смотреть прямо в глаза собеседнику, это расценивалось как дерзость, бесстыдство. Итак, скромность у девушки проявлялась во взгляде, речи, поведении.

Вместе с тем восхваление, хвастовство как коммуникативный акт существует в речевой практике калмыков. Этикет допускает, когда хвалят посторонние: *күн сэн гижэ келхлэ – тер сэн* 'если посторонние будут говорить, то это хорошо'; *хажуһас күн бууляд уга бээтл бийгән бичкә бууль* 'пока никто не хвалит, сам себя не хвали'. В калмыцком фольклоре есть жанр «*магтал*» 'восхваление, прославление'. Восхвалять можно кого-либо (например, богатырей эпоса «Джангар»), что-либо (например, коня). Судя по паремии, *магтал* допустим в отношении эпических героев, поскольку

магтал уга баатр уга, матьхр уга модн уга 'без похвалы не бывает богатыря, без изгибов не бывает дерева', *сельвг уга цецн уга, буульмжэ уга баатр уга* 'без совета нет мудреца, без похвалы нет богатыря'.

Таким образом, скромность регулирует поведение членов калмыцкого лингвокультурного сообщества. Она определяет надлежащее поведение, речь, одежду, взгляд, использование пространства применительно к людям разного возраста и пола. Запрещая самовосхваление, калмыцкий этикет допускает *магтал* 'восхваление, прославление' посторонним лицом и эпических героев.

Список использованной литературы:

1. Бадмаев, В.Н., Манджиев, Н.Ц., Уланов М.С. Духовная культура калмыцкого этноса. Элиста, 2012. 155 с.
2. Душан, У. Обычаи и обряды дореволюционной Калмыкии // Этнографический сборник. Элиста, 1976. С. 5-43.
3. Житецкий, И.А. Очерки быта астраханских калмыков. М., 1893. 70 с.
4. Интернет-ресурс. Режим доступа: <http://www.nazovite.ru/kalmykskie/>
5. Эрендженев, К. Золотой родник. Элиста, 1985. 165 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

PSYCHO-PEDAGOGICAL AND SOCIAL TECHNOLOGIES OF INCLUSIVE EDUCATION

Инклюзивное образование в России является одним из стратегических направлений реализации права каждого ребенка на образование. Это закреплено в положениях Конвенции о правах ребенка (1989) и другой Конвенции ООН, направленной на защиту и поощрение прав и достоинства лиц с инвалидностью, – Конвенции о правах инвалидов (2006), подписанной Российской Федерацией в 2008 году.

Несмотря на то, что в России значительно мало опыта работы в сфере инклюзии, по сравнению с зарубежными странами, мы тоже стремительными шагами идем к реализации инклюзивного образования. Во многих регионах нашей страны проводятся довольно успешные проекты в данном направлении. Работа ведется как в школах, так и в дошкольных учреждениях. Создаются специальные группы детей, проводится большая работа с персоналом и специалистами. По данным Министерства образования и науки РФ, в 2008 – 2010 гг. модель инклюзивного образования внедряется в порядке эксперимента в образовательных учреждениях различных типов в ряде субъектов РФ, среди которых: Москва, Архангельск, Самарская область, столица Республики Бурятия, Ухта (Республика Коми), Республика Карелия (г.г. Петрозаводск, Сортавала), Томск, Воронеж, Санкт-Петербург, Хабаровск, республики Северного Кавказа. В Казани, столице Республики Татарстан, на базе ИЭУП проводится активная подготовка специалистов в области инклюзивного образования.

Но ни для кого не секрет и то, что мы черпаем опыт других стран. В России одна за другой проводятся международные конференции, где открывается большая возможность обмена опытом, мнениями.

Инклюзивное образование включает в себя разные аспекты: тут и педагогика, и психология, и конечно же, медицина. И все это нужно правильно комбинировать, чтобы действительно помочь ребенку, а не навредить. Требуется создание ресурсной базы для осуществления всех вариантов психолого-медико-педагогической поддержки детей с ограниченными возможностями. Ресурсным центром может стать как специальная (коррекционная) школа, так и образовательное учреждение системы общего образования.

Чем больше мы крутимся в этой сфере, тем больше вопросов и проблем возникает. Как эффективнее организовать проект? Как лучше построить процесс обучения? Как сформировать инклюзивную компетентность и подготовить квалифицированных специалистов? И в конце концов, какие методы и технологии использовать?

Вот именно на технологиях и хочется остановиться. Одной из наиболее эффективных технологий развития инклюзивного образования в реальной практике является проектная работа.

Новозеландский профессор Дэвид Митчелл, в своей книге «Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования» дает свои стратегии организации включенного обучения.

По его мнению, инклюзивное обучение должно придерживаться следующих стратегий:

Инклюзивное образование. «Создание адаптивной образовательной среды, соответствующей потребностям всех учащихся».

Совместное групповое обучение. «Помогите ученикам учиться друг у друга».

Взаимное обучение сверстников. «Пусть дети учат друг друга».

Культура школы. «Создайте атмосферу уважения и развивающую среду для всех учащихся».

Психологический климат в классе. «Благоприятный психологический климат в классе – главный мотивирующий фактор».

Обучение социальным навыкам. «Научите учащихся позитивному взаимодействию».

Когнитивно – бихевиоральная терапия. «Помогите ученикам изменить негативное мышление».

Вспомогательные технологии. «Компенсация дефицитарных навыков у учащихся»

Создание такой новой школы, основанной на данных стратегиях, ставит перед политиками, законодателями, профессиональным педагогическим сообществом и средствами массовой информации задачу изменения привычных, складывавшихся десятки лет представлений о формах и содержании обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Но это не говорит о том, что мы должны отказаться от имеющейся системы специального образования. Нужно работать над поиском путей развития школы таким образом, чтобы дети с ограниченными возможностями здоровья, инвалидностью смогли реализовать свое право обучаться по месту жительства, наравне со своими сверстниками, в условиях, которые учитывают их особые образовательные потребности.

Исходя из выше сказанного, можно сделать выводы:

- одной из наиболее эффективных технологий в организации и продвижении инклюзивного образования является создание ресурсных центров;
- в проектировании инклюзивного образовательного пространства следует принять во внимание стратегическую модель;
- основой осуществления качественного психолого-педагогического сопровождения в инклюзивном образовании является междисциплинарная деятельность психолого-медико-педагогической комиссии (консилиума) нового типа;
- вопросы кадрового обеспечения требуют создания нового направления повышения профессиональной квалификации;
- в организации и сопровождении инклюзивных образовательных процессов усиливается роль профессионального педагогического сообщества.

Список использованной литературы:

1. Инклюзивное образование в России. ЮНИСЕФ. М., 2011.
2. Инклюзивное образование: право, принципы, практика. М., 2009.
3. Ярская-Смирнова Е.Р., Лошакова И.И. Инклюзивное образование детей-инвалидов // Социологические исследования.- 2003.- № 5.- С. 100-106
4. Инклюзивное образование - равные возможности для всех учащихся
5. http://nashiosobiedeti.ucoz.ru/news/inkluzivnoe_obrazovanie_ravnye_vozmozhnosti_dlja_v_sekh_uchashhikhsja/2010-09-04-246
6. Инклюзивное образование в России и Москве. Статистика и справочные материалы<http://www.dislife.ru/flow/theme/4696/>.
7. Д. Мичелл. Эффективные педагогические технологии социального и инклюзивного образования. – Перспектива., 2008.

ОПЫТ ПРЕПОДАВАНИЯ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКИ СТУДЕНТАМ С ОВЗ (ПО СЛУХУ)

TEACHING EXPERIENCE OF HIGHER MATHEMATICS FOR DEAF STUDENTS

С 1 сентября 2012 г автор преподает высшую математику студентам с ОВЗ (по слуху), обучающимся по специальностям:

- радиотехника;
- материаловедение и технологии материалов;
- инфокоммуникационные технологии и системы связи.

Каждое занятие сопровождается профессиональным сурдопереводом и презентацией, которая демонстрируется на большом экране. Презентации создаются преподавателем с помощью компьютерной программы «Microsoft PowerPoint 2010».

Представления автора о роли презентаций в учебном процессе изменялись с приобретением опыта работы.

Вначале думалось, что презентация - это:

- удобная «шпаргалка» для переводчика и преподавателя, которая помогает максимально визуализировать сообщаемую информацию;

- готовый конспект для домашнего изучения (так как конспектирование во время лекции у студентов с ОВЗ по слуху занимает слишком много времени и не позволяет выполнить учебную программу; электронные копии презентаций после занятия раздаются студентам, и составление конспекта задается на дом);

- образец рассуждения, следуя которому и копируя который, студенты могут научиться последовательно излагать и обосновывать свои мысли, доказательства; автор старалась употребить как можно больше слов, с разных сторон поясняя ход решения.

Оказалось, что многие студенты испытывают трудности при ответе на вопрос по содержанию лекции даже после составления полного конспекта. Думаю, причиной является то, что некоторые учащиеся с ОВЗ по слуху частично воспринимают речь, но не до конца понимают смысл сказанного.

Потом появилось понимание, что у человека, который говорит на языке жестов, образуются зрительно-двигательные ассоциации, «идеограммы», которые служат для обозначения существ, предметов или действий, являются почти исключительно двигательными описаниями.

На эту особенность мышления можно опереться, поскольку анимация презентации в программе «Microsoft PowerPoint 2010» позволяет выделять рамками и цветом фрагменты, на которые следует обратить внимание, чтобы подчеркнуть их взаимосвязь или, наоборот, отличие. Например, при нахождении размерности матрицы в рамки заключаются поочередно строки и столбцы, чтобы в дальнейшем студенты не путали эти понятия.

Также возможно включить **ДВИЖЕНИЕ НЕПОСРЕДСТВЕННО** в изложение материала: перед словесным описанием процесса **ПРОДЕМОНСТРИРОВАТЬ НА СЛАЙДЕ** этот процесс; затем дать словесный комментарий, наполнив смыслом слова.

Прежде чем сообщить правило: «Характеристическое уравнение получается из дифференциального заменой производных искомой функции на соответствующую степень переменной k » показывается названное преобразование с помощью анимации, и только потом следует словесная формулировка. (Во время доклада будет показан СЛАЙД про характеристическое уравнение ЛОДУ).

Вместо определения «Линейным дифференциальным уравнением высшего порядка называется уравнение, в котором искомая функция и все ее производные имеют первую степень, а все коэффициенты являются непрерывными функциями» можно показать анимированный слайд. (Во время доклада будет показан СЛАЙД про ЛНДУ высшего порядка, СЛАЙД про структуру общего решения ЛНДУ, СЛАЙД про ЛДУ с постоянными коэффициентами и отличие неоднородного ЛДУ от однородного).

Теперь презентация превратилась в особую «живой инструмент», своеобразный «посредник» между преподавателем и студентами с ОВЗ (по слуху). Автору представляется, что так может происходить развитие речевого мышления слабослышащих, при постепенном переходе от наглядного, конкретного отражения предметов и понятий на словесно-абстрактный уровень мышления.

Автор в процессе работы изменила также свой подход к изложению материала: стала начинать с примеров, рассмотрения частных случаев, чтобы сформировать некоторое предварительное представление о понятии; затем следует обобщить возникшее представление и дать строгое определение понятия или сформулировать теорему. К примеру, обычным студентам достаточно сказать, что «Определитель второго порядка – это разность произведений элементов, стоящих на главной диагонали и на побочной диагонали»; для наших студентов на слайде выделяются красным цветом главная диагональ и синим цветом – побочная диагональ, затем они видят формулу и только потом – словесное определение. (Во время доклада будет показан ФРАГМЕНТ ВИДЕОУРОКА на тему «Определители второго и третьего порядка»).

Хотя у некоторых авторов учебников по высшей математике, признанных классическими, преобладает противоположный стиль изложения: от общего – к частному, от вывода – к обоснованию. Такой стиль изложения подходит для обладающих достаточно развитым абстрактным мышлением.

ВЫВОД: Благодаря специально организованному образовательно-воспитательному процессу у слабослышащих учащихся возможно успешно пополнять знания, формировать понятийное мышление и словесную память.

Список использованной литературы:

1. Базоев, В.З., Паленный, В.А. Человек из мира тишины. - М.: ИКЦ "Академкнига", 2002. - 815 с.
2. Ильин, В.А., Позняк, Э.Г. Основы математического анализа. В 2-х частях: Ч.1.- 6-е изд., стер.- М.: Физматлит, 2002.- 648 с.

СИСТЕМА РАБОТЫ ПО ОЗДОРОВЛЕНИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО САДА ОБЩЕРАЗВИВАЮЩЕГО ВИДА

Среди значимых для человека ценностей одно из ведущих мест занимает здоровье. В последние годы существенно возрос интерес общества к вопросам здоровья. Он связан с той ролью, которую здоровье играет в процессе формирования и развития личности, а, следовательно, настоящего и будущего общества в целом. Нас, как работников дошкольного образования, особенно беспокоит здоровье детей дошкольного возраста. Обладая врожденной защитой, ребенок очень чутко реагирует на изменения, происходящие в системе внутрисемейных социально-культурных отношений, не всегда развивающихся по нужному сценарию. В связи с ухудшением экологии и ряда других жизненно важных как геополитических, так и социальных факторов, увеличивается число заболеваемости и инвалидности детей в ранние годы.

По данным российской статистики 60% детей в возрасте от 3-7 лет имеют функциональные отклонения в состоянии здоровья и только 10% детей приходят в школу абсолютно здоровыми. Дошкольное детство - самый благоприятный период для выработки правильных привычек, которые в сочетании с обучением дошкольников методам совершенствования и сохранения здоровья приведут к положительным результатам.

Исходя из большой значимости проблемы сохранения и укрепления здоровья в развитии детей дошкольного возраста, в 2012 году нами была разработана и внедрена программа оздоровления детей дошкольного возраста «Неболейка».

Данная программа является адаптированной авторской и реализуется в формате решения задач основной образовательной программы дошкольного учреждения. В основу программы заложены идеи оздоровительных технологий А. Уманской и К. Динейки, Г. Лавреновой, А. Стрельниковой.

Основной педагогический принцип, заложенный в данной программе - принцип природосообразности.

Внедряя данную программу, мы ставили перед собой следующие задачи:

- адаптация детей с различными заболеваниями и отклонениями в развитии: косоглазие, задержка речевого развития, врожденный порок сердца, атопический дерматит, плоскостопие, гипермитрапия, ППЦНС и др.;
- повышение у детей интереса к физической культуре;
- формирование у дошкольников ценностного отношения к здоровому образу жизни;
- повышение уровня физической подготовленности детей;
- укрепление костно-мышечной и дыхательной системы;
- повышение мотивации родителей к формированию у детей ценностного отношения к здоровому образу жизни.

Основными направлениями нашей работы являются:

- профилактическое: обеспечение благоприятного течения адаптации; выполнение санитарно-гигиенического режима; решение оздоровительных задач всеми

средствами физической культуры; предупреждение острых заболеваний методами неспецифической профилактики; проведение социальных, санитарных и специальных мер по профилактике и распространению инфекционных заболеваний;

- организационное: определение показателей физического развития, двигательной подготовленности, объективных и субъективных критериев здоровья методами диагностики; изучение передового педагогического, медицинского и социального опыта по оздоровлению детей, отбор и внедрение эффективных технологий и методик, пропаганда ЗОЖ и методов оздоровления в коллективе детей и родителей;

- образовательное: пропаганда ЗОЖ в режимные моменты и в рамках непосредственно-образовательной деятельности, пропаганда ЗОЖ в рамках сюжетно-ролевых игр и театрализованных постановок.

Внедряя в воспитательно-образовательный процесс программу оздоровления детей «Неболейка», мы пришли к следующим выводам:

- адаптация детей к условиям пребывания в детском саду общеразвивающего вида протекает более успешно;

- снижается количество детей с различными заболеваниями: сравнительный анализ заболеваемости детей за 2011-2012 и 2012 – 2013 учебный год показал снижение заболеваниями гриппом и ОРВИ на 34%, фарингитом и ангиной на 32%, бронхитом и трахеитом на 42%;

- у детей повышается интерес к физической культуре;
- повышается уровень физической подготовленности;
- формируются нравственные качества, умение общаться со сверстниками;
- укрепляется костно-мышечная и дыхательная система, повышается функциональная деятельность органов и систем организма.

Результаты проведённой за год работы по внедрению программы «Неболейка» дают нам основания сделать вывод о её эффективности и побудили к распространению данного вида деятельности на последующие возрастные группы. В связи с этим, нами обозначены перспективы оздоровительных мероприятий для старшей и подготовительной к школе возрастных групп.

Список использованной литературы:

1. Лавренова, Г. Вдыхая дивный аромат. Ароматерапия – приятный и легкий способ лечения. – М.: АСТ, Астрель 2005
2. Оздоровительная работа в ДОУ: нормативно-правовые документы, рекомендации/ авт.-сост. М.С. Горбатова.- Волгоград. : Учитель 2008.
3. Щетинин, М. Дыхательная гимнастика А.Н. Стрельниковой. Издательство: Метафора, 2007
4. www.umanskaya.ru

КАНИСТЕРАПИЯ: ПРАКТИКА МОЕЙ РАБОТЫ

CANISTHERAPY: MY PRACTICE

Свою работу с детьми с проблемами в развитии я разделила бы на два основных «потока»: а) дети с сохраненным интеллектом и проблемами здоровья и б) дети с отставанием в развитии.

Поскольку я выбрала для оказания помощи таким детям канистерапию (Canistherapie), то основным инструментом в работе является использование специально отобранных и обученных собак.

Основной метод – создание мотивации для упражнения нуждающегося в коррекции органа (речевого аппарата, опорно-двигательного аппарата и т.д.)

Задачи подразделяю на близкие (достижимые за короткий промежуток времени или одновременно) и дальние (достижимые только при многократном воздействии на протяжении длительного периода, иногда в течение года и более).

Задачи, которые я ставлю перед собой, могут быть как конкретизированы (как постановка сказки «Царство грибов» 2012-13 гг, проведение спортивно-оздоровительного праздника «Вперед к спартакиаде» 2012 г., участие в акции водоканала «Мы бережем воду» 2011-12, подготовка новогоднего костюмированного фестиваля с участием собак из кинологовических объединений -2009-2014 гг, постановка костюмированных сказок и спектаклей «Гуси-лебеди на новый лад» в 2009г. «Добрый доктор Айболит», 2011г, «Муха-цекотуха» 2014 г.) или иметь общий характер (улучшение качества жизни в ходе занятий, помощь в приготовлении домашнего задания, создание цикла статических и динамических игр для мотивации к упражнению и соответственно улучшения мелкой моторики пальцев конечностей ребенка или его речевого аппарата, и т.д.). Практика показала, что наибольший эффект от занятий является кумулятивным и достигается при работе с небольшой (3-5) группой детей, либо во время индивидуальных занятий.

В работе я использую как свою автономную деятельность (отталкиваясь от личного опыта, работы по своей авторской программе «Канистерапевтическая реабилитация, социализация и адаптация детей с ограниченными возможностями», 2008 г., автор Деткина Э.А., ПДО высшей категории Приволжского ВР Казани), так и интегрируясь с учителями, медицинскими, социальными работниками и педагогами, использующими другие методики.

За почти 10-тилетнюю работу с использованием канистерапии, я провела много индивидуальных мастер-классов (в том числе в Астраханском институте психологии Астраханского государственного университета, 2010 г.), комплексных (с дефектологами, психологами, воспитателями и учителями коррекционной школы №76 Казани и реабилитационного центра для детей с ограниченными возможностями «Солнечный» Казани) занятий для детей и подростков как с нарушениями психики, так и с проблемами в развитии опорно-двигательного аппарата, различными проявлениями аутизма (в целом – с ограниченными возможностями), разработала

авторскую программу (2007 год), получившую наивысшую оценку как на республиканском (в РТ) этапе всероссийского конкурса социально-значимых программ (2008 г.), так и у министерства экологии РТ (2007 г.), опубликовала статьи о теории и практике своей работе в этой области как в кинологических всероссийских журналах, так и в специализированных сборниках педагогических, социально-педагогических и психолого-педагогических в Казани и Астрахани, участвовала и выступала в тематических семинарах и практикумах, выступала в СМИ (в том числе на телеканалах «Звезда», «1-й телеканал» в передачах «Другие новости», «1-й городской» и др.)

Как приложение к авторской программе за последние пять лет мною разработаны сценарии тематических праздников, спектаклей, сказок, занятий, сформированы упражнения (статические и динамические) с собакой-канистерапевтом (для использования на занятиях). За последние годы мной разработан, организован и дважды в год проводится детский эколого-кинологический фестиваль, в котором участвует все больше детей, в том числе и с ограниченными возможностями.

Подбор собак-канистерапевтов осуществляется путем тестирования (все собаки,- а за эти годы в программе участвовало попеременно 8 собак,- регулярно проходящие ветеринарное обслуживание, физиологически и психически здоровы, небольшие по размеру, с обрабатываемой шерстью, не склонны к проявлению агрессии, терпимые к детям, не восприимчивые к резким звукам и запахам, а потому признанные нами профпригодными), из числа отселекционированных профессиональном питомнике «Звезда Деткина» (зарегистрирован в 1998 году в Российской кинологической федерации РКФ и Международном кинологическом союзе FCI) собак породы миниатюрный шнауцер (zwergschnauzer).

Краткие сведения о себе: Деткина Эмилия Александровна - эколог по образованию (закончила в 1980 г. биофак КГУ со специализацией «охрана природы и биогеоценология»), судья международной категории по собаководству РКФ-FCI, кинолог, педагог дополнительного образования высшей категории (стаж работы 34 года) и руководитель «Школы юных хендлеров» в ЦВР Приволжского р-на Казани, руководитель Казанского городского клуба любителей животных «Фауна» (в системе РКФ).

Список использованной литературы:

1. www.doctorfine.ru
2. www.pet-therapy.org
3. www.zhurnal.lib.ru/a/ancupona_i_i/animaloterapia.shtml
4. Вэнар Ч., Кэриг П. Психопатология ребенка. От младенчества до юности. Москва, 2002
5. Методический сборник. Теоретические и организационно- методические аспекты валеологического образования. Министерство Образования РТ, институт повышения квалификации и переподготовки работников образования РТ (ИПК РО РТ) кафедра валеологии, Казань, 1998.

КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЯ ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ МЕТОДОМ АРТ-ТЕРАПИИ

CORRECTION OF BEHAVIOR DISORDER OF SCHOOLCHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT BY ART THERAPY METHOD

Среди различных отклонений в развитии личности достаточно распространенными являются речевые нарушения, которые либо выступают как самостоятельный первичный дефект, либо сопутствуют другим формам патологии развития. В процессе психолого-педагогического сопровождения специалист коррекционного процесса может на ранних этапах выявить нетипичные проявления ребенка и вовремя отреагировать на его дискомфортность. Важнейшими задачами здесь становятся поиск и изучение причины подобного состояния учащегося и оказание ему своевременной поддержки в преодолении возникших противоречий. Результативное решение этих задач будет способствовать успешной адаптации учащихся, и, как следствие, реализации способностей и возможностей во всех видах деятельности в процессе социального и личностного развития, что соответствует основным целям инклюзивного образования.

Современные психологические исследования указывают на рост числа детей, имеющих разнообразные по своим проявлениям и степени тяжести отклонения в формировании и развитии речи. Однако особой проблемой является поведенческая сторона у детей с нарушениями речи [3]. Данной проблеме посвятили свои работы Волкова Г.А., Зайцева Л.А., Калягин В.А., Кроль Л.М., Миссуловин Л.Я., Михайлова Е.Л., Овчинникова Т.С., Романенко О.К., Степанова Г.М., Шкловский В.М. и др.

В. Калягин [4] выделяет три стороны поведения человека с нарушенной речью:

1. Индивидуальные тактики адаптивного поведения, сформированные на основе наследственной предрасположенности и жизненного опыта;
2. Наличие неадаптивных форм поведения – результата неуместного употребления тех или иных адаптивных тактик поведения, в частности в виде акцентуаций;
3. Особенности поведения в различных ситуациях – при наличии фрустрации, в лечебной (коррекционной) группе, при общении с педагогом, в собственной семье.

В исследованиях Александрова А.А. [1] отмечены четыре основных формы нарушений поведения детей:

- Антисоциальные (антиобщественные);
- делинквентные (противоправные);
- антидисциплинарные;
- аутоагрессивные.

Общим в происхождении нарушений поведения детей главным образом является агрессивность в различных формах ее проявления, а также негативизм в поведении, приводящие к социальной и психологической дезадаптации [2]. Однако структура нарушения поведения может быть различной (включать нарушения

внимания, агрессивность, тревожные расстройства, реакции психологической защиты, такие, как активный протест (враждебность); пассивный протест (избегание); тревожность и неуверенность в себе).

Таким образом, проблема коррекции беспокойного, неадекватного, некритичного, агрессивного или, напротив, очень замкнутого, боязливого поведения приобретает все большую актуальность в связи с необходимостью адаптации детей с нарушениями в развитии в общеобразовательных учебных заведениях.

Цель проведенного исследования - выявить специфику нарушения поведения у детей с ОНР и экспериментально обосновать возможность коррекции выявленных нарушений с помощью приемов арт-терапии.

Для выявления детей с нарушениями поведения был проведен эксперимент на базе Муниципальной общеобразовательной средней (полной) школы №4 г. Волжска. В исследовании приняли участие 39 детей первых-вторых классов, имеющих ОНР III уровня. Исследование состояло из двух основных этапов: диагностического и коррекционного эксперимента.

На первом этапе исследования использовалась **методика Александровской Э.М.** для изучения процесса школьной адаптации. Результаты методики показали, что 40% исследуемых детей с ОНР имеют низкий и очень низкий уровень школьной адаптации. Далее общая совокупность испытуемых была поделена на контрольную и экспериментальную группы. В экспериментальную группу вошли школьники с низким уровнем адаптации, а контрольную группу составили дети со средним уровнем адаптации – по 14 человек в каждой группе.

Для более углубленного изучения структуры нарушения поведения детей со школьной дезадаптацией и низким уровнем школьной адаптации использовалась **Карта наблюдений Стотта**. Анализ структур заполненных карт наблюдений показал, что типичной является структура, при которой выделяется доминирующий синдром, иногда — группа синдромов.

Анализ полученного материала позволил сделать некоторые общие выводы о детях и характере трудностей, с которыми им приходится сталкиваться. Структура дефекта характеризуется, прежде всего, неумением наладить контакты с окружающими людьми, асоциальным поведением детей, низким уровнем регуляции, нарушением функции программирования и контроля, неусидчивостью. В процессе обследования дети легко отвлекаются, не проявляют интерес к заданиям. Слабая заинтересованность в оценке, сниженный уровень притязаний сочетается с нестойкостью внимания. У испытуемых не складываются взаимоотношения со сверстниками, что вызывает у детей тревогу и часто выливается в конфликты с детьми, наблюдается агрессивность по отношению к учителю и детям, замкнутость, некоммуникабельность. Неусидчивость, дефект умственного развития обуславливают неуспешное овладение школьными навыками и знаниями.

У двенадцати детей экспериментальной группы выявлено недостаточное доверие к новым ситуациям, людям, когда любые достижения стоят больших усилий. У шести детей выражена ослабленность, апатическое состояние. Десять детей выбрали самоотстранение в качестве защитной реакции на неблагоприятные условия среды. Неусидчивость, неприспособленность к работе, требующей концентрации внимания демонстрируют почти все испытуемые. Все эти признаки дезадаптации,

неумения строить отношения в коллективе вызывают нарушения поведения школьников.

Подобному анализу подверглась и контрольная группа – дети со средним уровнем адаптации (14 детей). Результаты исследования показали, что испытуемые контрольной группы имеют тот же симптомокомплекс, но гораздо менее выраженный. Следует отметить, что высокая степень выраженности проявляется в таких симптомах как «тревога за принятие детьми», «конфликтность с детьми», «неусидчивость», что при неблагоприятных обстоятельствах может принять более острые формы и привести к различным негативным реакциям в поведенческой сфере.

Для преодоления основных симптомов нарушения поведения был разработан арт-терапевтический тренинг, целью которого является создание условий для развития успешной адаптации в современном социуме, способности контролировать и управлять своим эмоциональным состоянием.

Задачи тренинга заключались в том, чтобы:

Сформировать устойчивые представления о нормах поведения, общения и желания им следовать;

Выработать приемы саморегуляции эмоционального состояния в процессе взаимодействия;

Развить способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты при взаимодействии с другими людьми.

Программа состоит из трех основных последовательных этапов, каждый этап включает 3-4 занятия.

Для вовлечения детей в творческую работу, снятия эмоционального напряжения **первая часть** арт-терапевтических занятий носит неструктурированный характер. Целенаправленное «раскачивание» двигательных и функциональных стереотипов создает почву для общего укрепления эмоциональной сферы, уменьшения зависимости — в частности, от ритуалов, — повышения настроения, развития воображения, адаптационных способностей. В этом блоке применялась изобразительная деятельность в технике «Марания», техника — «акватушь», коллаж - «Рисование кусочками», визуальная фантазия на тему «Цветок» с обсуждением ощущений, связанных с работой. Выставка творческих работ.

Второй блок - «Совместная работа» включает упражнения, направленные на улучшение взаимоотношений с окружающими: Коллективный рисунок «Ладонь, полная солнца»; обсуждение межличностных ценностей «Башня из бумаги», задания на актуализацию навыков совместной работы; «Взаимодействие», анализ стратегии взаимодействия.

Третий блок – упражнения, направленные на снижение у детей агрессивности и страхов. Цель данного блока: предоставить детям возможность актуализировать чувство страха и отреагировать свои агрессивные чувства; развивать у детей рефлексивность агрессивного поведения и обучать их контролировать свои действия в угрожающих ситуациях. Здесь применялись упражнения, направленные на материализацию страхов, упражнение «Маска», игра с масками и др.

Итоговое занятие направлено на обобщение полученных навыков.

По окончании тренинговых занятий в экспериментальной группе для оценки его эффективности было проведено повторное диагностическое исследование

выраженности дезадаптивного поведения школьников. Экспериментально доказано, что в результате арт-терапевтического воздействия наметилась положительная динамика в преодолении нарушения поведения у детей младшего школьного возраста. В частности, снизились такие показатели нарушения поведения, как «Недоверие к новым людям, ситуациям» НД- на 3%; «Уход в себя» У- на 0,66%; «Тревога за принятие взрослыми» ТВ- на 1,33%; «Асоциальность» А- на 0,33%; «Конфликтность с детьми» КД- на 1%; «Неусидчивость» Н - на 0,33%; «Эмоциональная напряженность» ЭН - на 1,33%; «Невротические симптомы» НС- на 0,33%.

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить комплекс нарушений, влияющих на появление деструктивного поведения у младших школьников с ОНР, выделить основные симптомы в структуре нарушения поведения. Эффективность разработанной программы арт-терапевтического тренинга, направленного на коррекцию нарушения поведения младших школьников, экспериментально доказана. Технология тренинга может быть внедрена в практику психолого-педагогического сопровождения детей с речевыми нарушениями в системе инклюзивного образования.

Список использованной литературы:

1. Александров, А.А. Типология делинквентного поведения при психопатиях и акцентуациях характера / Нарушения поведения детей и подростков.– М.: 2001.– С. 51–59.
2. Брак, У. Б. Коррекция поведения детей: Практическое руководство. Стратегия и методы / Брак У. Б., Лаут Г. В. – М.: Академия. 2005. – 129 с.
3. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Проективная диагностика в сказкотерапии. – СПб.: Речь, 2003. – 208с.
4. Калягин, В.А. Логопсихология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Академия, 2006. — 320с.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ОСОБЕННЫХ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

DEVELOPMENT OF CREATIVE ACTIVITY OF CHILDREN WITH PECULIARITIES IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION

Проблема развития творческой активности личности уже в течение многих десятилетий не теряет своей актуальности. Понятие «творческая активность» имеет как внешние, количественные показатели (энергичность деятельности, настойчивость и пр.), так и внутренние (направленность личности или мотивационный блок).

Следует отметить, что ряд авторов трактуют творческую активность в широком смысле, утверждая, что она исключает простое копирование известного и имеет отношение к любому виду деятельности (Панфилова Т.С.). Данилов М.А. акцентирует внимание на переносе знаний и умений в новые ситуации, изменение способа действий. Мизина Ю.И. предлагает рассматривать творческую активность учащихся как способность к постановке и решению новых задач оригинальными способами.

Вопросы развития творческой активности дошкольника не могут не привлечь внимание исследователей, так как именно дошкольный возраст является наиболее благоприятным для развития творческой активности детей. Детям дошкольного возраста свойственны такие качества и психологические характеристики, как наглядно – образное мышление, эмоциональная впечатлительность и яркое воображение. Отсюда особую актуальность приобретает проблема поиска наилучших условий для развития творчества у детей дошкольного возраста. При этом, возникает необходимость постоянного стимулирования творческой активности, как способа опосредованного воздействия на дошкольника, при котором в соответствии с индивидуальным предпочтением самого ребенка предоставляется возможность сознательного выбора поступка (Афанасьев В.Г.).

Работа, направленная на развитие творческой активности дошкольников, на сегодняшний день осложняется тем, что среди детей дошкольного возраста все чаще встречается дети с ограниченными возможностями здоровья. К примеру, на 1 января 2014 года в Чистопольском муниципальном районе Республики Татарстан проживает 3038 детей от 1 года до 7 лет в городе, и 522 ребенка на селе. Из них 72 дошкольника являются инвалидами детства. Данная статистика активизирует поиск путей и средств реализации права детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья на организацию образовательного пространства с их здоровыми сверстниками.

Следует отметить, что в Институте педагогических инноваций сотрудники лаборатории проектирования инновационного образования детей с особенностями развития и инвалидностью (Гордон М.М., Громов М.В., Ертанова О.Н., Зарецкий В.К.) предложили к детям, имеющих ярко выраженные отклонения в развитии и состоянии здоровья, использовать термин «особенные дети». Эту категорию детей мы тоже называем особенными, так как этот термин нам импонирует.

Большой опыт в развитии творческой активности особенных детей накоплен в МБДОУ «Детский сад №26 комбинированного вида «АБВГДейка» г.Чистополь» Республики Татарстан. На сегодняшний день, наряду со здоровыми детьми, детский

сад посещают два ребенка инвалида и особенные дети, т.е. дети с ограниченными возможностями здоровья. В детском саду, для детей имеющих различные проблемы со здоровьем, созданы две группы - это группа для детей с нарушением интеллекта (20 человек) и группа для детей с нарушениями речи (20 человек).

Все вышесказанное активизировало поиск путей и средств развития творческой активности особенных детей дошкольного возраста. Опираясь на зарубежный и отечественный опыт в данном направлении в МБДОУ «Детский сад №26 комбинированного вида «АБВГДейка» г.Чистополь» разработаны и функционируют ряд проектов по активизации творческой деятельности дошкольников.

Большое значение уделяется развитию воображения детей, которое пронизывает всю их познавательную – творческую деятельность. Выготский Л.С. считал, что фантазия создает образы не воспринятых предметов, а разрушение этой функции приводит к патологии психики. Развитие воображения необходимо для формирования нормальной психики, так как ребенок к полутора годам усваивает общую стратегию игрового действия: перемещает предмет, соединяет их, изменяет их функциональное значение и при этом получает новые впечатления, т.е. происходит процесс познания путем преобразования. Умение вариативно использовать предмет, открывать в нем новые свойства является показателем творческого воображения.

Развитие творческой активности дошкольников будет эффективнее, если учить детей действовать в ситуации мнимой и воображаемой. Для этого необходимо в игровой деятельности создавать разнообразные мнимые ситуации: одушевление предметов, игровые сюжетные диалоги с игрушками, использование самодельных игрушек, символических действий с картинкой, превращение текущих событий реальной жизни в условные сюжетные действия и пр.

Показательным в этом направлении является Проект художественно-эстетического цикла «Красота вокруг нас» (автор Фролова Л.В.). Целью проекта является создание условий раскрытия и развития творческого потенциала дошкольников средствами художественно - конструктивного дизайна.

Реализация проекта предусматривает четыре этапа:

1. Формирование понятийного аппарата и значимость данной проблемы.
2. Систематизация информационного материала.
3. Организация разнообразных методов работы.
4. Обобщение результатов и распространение опыта.

Участниками проекта являются дети старшего дошкольного возраста, воспитатель, старший воспитатель, учитель - дефектолог, музыкальный руководитель, воспитатель по обучению татарского языка, коллеги воспитатели, родители детей.

В ходе реализации проекта «Красота вокруг нас» была разработана модель организации деятельности творческой лаборатории художественно-эстетического направления, в центре которой находится дизайн-центр. Для его реализации предлагается использовать: дизайнерскую деятельность, работу с детьми, работу с педагогами, работу с родителями, работу с социумом.

Проведенный анализ литературы по использованию детских игр с целью активизации творческой деятельности дошкольников позволил определить методическую основу изучаемой проблемы. Бубнова Т.М. предлагает использовать детские игры как средство гуманизации педагогического процесса детского сада, Никольская Е.В. как способ развития коммуникативных ходов человека, Каганова

И.А. как метод развития и социализации детей. Фролова Л.В. разработала серию авторских игр, которые наиболее эффективно развивают творческую активность старших дошкольников: «Цветные примеры», «Проведи по следу», «Определи по контуру», а также авторские игры из цикла шариковый трек: «Жираф», «Слон», «Космос». Все вышеперечисленные игры

- развивают креативное мышление дошкольников через ознакомление с методами и приемами, применяемыми в художественно-конструктивном дизайне;
- формируют способности к анализу и самооценке при выполнении работ;
- стимулируют сотворчество со сверстниками и взрослыми в дизайндеятельности и желание использовать результат творческой деятельности в быту, в играх, в декоре дома;
- развивают художественный и творческий потенциал дошкольников.

Большого внимания заслуживает Проект по развитию мелкой моторики пальцев рук у детей с задержкой психического развития через приобщение к декоративно - прикладному искусству (автор Мингулова Г.Б.). Основной целью данного проекта является развитие речи у детей с задержкой психического развития через укрепление мелкой моторики пальцев рук, посредством приобщения дошкольников к декоративно – прикладному искусству, активизации их творческой деятельности и организации совместного творчества детей и родителей.

Для детей данной категории, особенно в раннем возрасте, характерно отставание в формировании фразовой речи, что в дальнейшем приводит к неумению последовательно и связно излагать свои мысли. Практика показывает, что развитие мелкой моторики рук способствует формированию навыков устной речи. В рамках данного проекта создаются условия для накопления практического опыта ручной умелости. С целью активизации творческой деятельности особенных детей предлагается использовать лепку из пластилина, аппликации, тестопластику, вырезание из бумаги, оригами, бисероплетение и другие виды детского творчества, которые помогают не только развивать ребенка эстетически, но и учить его аккуратности и терпению. Использование разнообразных видов творческой деятельности развивает мелкую моторику пальцев дошкольников, что в свою очередь будет формировать правильную и красивую речь и способствовать обучению письму.

Использование заданий по развитию мелкой моторики пальцев рук рекомендуется через знакомство дошкольников с декоративно – прикладным искусством. Приобретаемые практические навыки на занятиях позволяют детям не только почувствовать свою успешность, но и развивают устойчивый интерес к продуктивной деятельности.

Большое внимание уделяется совместной работе с родителями. Изучив интересы и возможности родителей, проводятся специально организованные занятия в рамках проекта «Умелые руки» (аппликация, рисование, конструирование, лепка, ручной труд и пр.). Данный проект состоит из разных артелей: «Очумелые ручки», «Самоделкин», «Маленький скульптор», «Рукодельница», «Мастерица», «Бисерные фантазии».

Следует отметить, что результатом данной работы являются, ставшие уже традиционными, выставки не только в группе, но и в дошкольных образовательных учреждениях, а также активное участие в городских семейных конкурсах. Совместная творческая деятельность особенных детей и родителей дает наиболее положительные результаты в развитии творческой активности дошкольников.

**КРУЖОК «УСТНОЙ ИСТОРИИ» КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ
ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В СИСТЕМЕ
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**THE CLUB OF "ORAL HISTORY" AS A FORM OF THE STUDENTS' PROJECT
ACTIVITIES IN THE INCLUSIVE EDUCATION SYSTEM**

Процесс развития общего образования в будущем должен привести к тому, что оно станет доступным для всех, в том числе для детей с особыми потребностями. В России, однако, такое будущее кажется весьма и весьма отдаленным. Приблизить его мешают: а) существующие формы итоговой аттестации учащихся, крайне волнительные и требующие напряженной подготовки в течение всего учебного года (на сегодняшний день от сдачи ЕГЭ и ГИА освобождены только инвалиды 1-й и 2-й групп); б) низкий уровень толерантности российских детей, которые в лучшем случае не заметят «инаковости» одноклассника или одноклассницы, в худшем – оскорбительно укажут на нее. В сложившейся ситуации на первый план в мотивации особых детей на отличную учебу выходят различные формы кружковой работы. Их цель – дать ребенку почувствовать себя частью команды единомышленников, незаменимой в общем деле (проекте) творческой единицей. Одной из таких форм является кружок «устной истории». О том, что это такое и каких результатов могут достичь особые дети с нормальными интеллектуальными способностями, участвуя в его работе, пойдет речь ниже.

Устная история, по определению С.О. Шмидта, «практика научно организованной устной информации участников или очевидцев событий, зафиксированной специалистами» [4, с. 262]. Как современная технология сбора исторических источников и самостоятельное научное направление устная история возникла после второй мировой войны в США и в своем развитии прошла четыре этапа. На первом из них, вплоть до конца 1960-х годов, в поле зрения ученых находились устные свидетельства выдающихся соотечественников. Так, во Франции записывались сведения о руководителях движения Сопротивления, а в Мексике – воспоминания вождей мексиканской революции.

В конце 1960-х годов внимание специалистов по устной истории переключилось на народы, не имеющие письменности («история народов без истории»). Переход от индивидуальных исследований к коллективным проектам в середине 1970-х годов символизировал начало нового, третьего по счету, этапа в развитии устной истории. В это время происходит институционализация направления: создаются Международный комитет устной истории и национальные ассоциации исследователей, собираются архивы устных источников, широко проводятся конференции и симпозиумы, издаются специальные журналы.

Наконец, в 1990-е годы начался четвертый этап, связанный с появлением нового поколения историков, дальнейшим развитием технических средств и расширением круга изучаемых проблем, включая историю тоталитарных режимов.

Но наиболее приоритетными становятся темы, близкие к антропологии: сюжеты повседневной жизни человека, феномен миграций, особенности этнической истории народов, взаимоотношения полов и возрастов.

В нашей стране институциональное оформление устной истории, как признанной научной дисциплины, началось только в 1990-е годы и по сей день далеко от завершения. Объективно этому мешает ограниченность круга людей, занимающихся собиранием и изучением устных источников, сотрудниками вузов и учреждений академической науки. В странах Европы и Америки они венчают верхушку айсберга, основание которого составляют школьные учителя истории и их ученики. К необходимости перенести западную практику на татарстанскую почву автора этих строк подтолкнул опыт диссертационного исследования по истории Казанского университета в 1950-е – первой половине 1960-х гг. На этапе сбора информации мы записали и обработали (подробно методики см.: [1; 3]) интервью 57 респондентов.

То, что удалось сделать одному человеку, вполне реально повторить вместе с членами школьного кружка социально-гуманитарной направленности. Так, в Татарстане во многих школах реализуется образовательная программа «Основы лидерства», предполагающая занятия с учащимися старших классов проектной деятельностью. К сожалению, практика показывает, что если ведущий кружка не является учителем-предметником и, следовательно, лишен инструментов давления, добиться регулярного посещения занятий крайне сложно. Ведь прежде чем включить интервью в научный оборот нужно проделать большой объем подготовительной работы: определиться с кругом вопросов, найти потенциального респондента, договориться с ним о встрече, записать, а после транскрибировать интервью со всеми междометиями и паузами. Обычные дети с их обычными для 16-17 лет потребностями и интересами на это зачастую не способны. Думается, особых детей, социальное поведение которых отличается интровертизмом, «устная история» привлечет больше. Хотя, конечно, многое зависит от предложения учителя – оно должно быть интересным.

Интересное предложение – это актуальные темы микроисследований, сформулировать которые вам помогут особые дети. В качестве отправных точек для мозгового штурма советую обратиться к уже апробированным на практике вариантам: «Отцы и дети: воспоминания родителей о школе, записанные детьми», «Хроники моногорода: повседневная жизнь рабочих градообразующих предприятий глазами старших родственников», «Мигранты в городе: как и зачем приезжают в наш город граждане бывших союзных республик». К каждой теме надо подготовить список предварительных вопросов, корректируя и дополняя его после каждого интервью. В базовый вопросник по теме № 1, к примеру, было бы логично включить такие позиции:

1. Сколько человек было в вашем классе? Каким был его социальный состав?
2. Были ли те, кого не приняли или кто сам не пожелал стать пионером? Если да, по какой причине? Как к ним относились другие ученики, учителя, администрация школы?
3. Приходилось ли вам (вашим родителям) сдавать деньги на приобретение чего-либо для учебы, класса, школы? Как к этому относились ваши родители?

4. В какие игры играли на переменах, когда вы учились в младшей, средней, старшей школе? Расскажите об их правилах.

5. Школьная любовь. Какие подарки дарили друг другу возлюбленные? Были ли на территории школы места, где они искали уединения?

Как видно из примера, вопросы затрагивают самые разные аспекты школьной повседневности – от практики участия родителей в решении материальных проблем школы до игровой субкультуры учащихся. Столь же разнообразными будут и полученные ответы. Некоторые из них, не без подсказки учителя, наведут «устных историков» на мысль добавить в вопросник позиции о стратегиях поведения учащихся по отношению к представителям организованных преступных группировок или реакции на начало Афганской войны. Это станет лучшим подтверждением того, что проект задел детей и они не меньше учителя заинтересованы в его результатах. Но даже тогда не следует забывать об угрозе рутины, от которой могут сбежать не только обычные, но и особые дети. Чтобы этого не произошло, по крайней мере, в первый год, разнообразьте заседания кружка демонстрацией передового опыта. Например, посмотрите с детьми «Список Шиндлера» – тяжелый, но исторически достоверный фильм о холокосте, при создании которого, как известно, режиссер Стивен Спилберг использовал интервью узников фашистских концлагерей.

И, наконец, дайте членам кружка четкое видение того, что даст им занятия «устной историей». Это может быть реконструкция военной биографии прадеда, участие в научной конференции, публикация интервью в печати (для начала сойдет и школьная многотиражка), монтаж фильма по теме микроисследования. Последняя перспектива наконец-то позволит детям найти достойное применение своим телефонным и вполне себе профессиональным HD-камерам. Помимо познавательных – работая над созданием фильма, ребята постигают азы профессий журналиста, социального работника, оператора, клипмейкера – формат кружка «устной истории» может помочь учителю в реализации актуальных воспитательных целей. Почему бы, к примеру, не подготовить для школьной газеты статью с рабочим названием «Они тоже были детьми»? Для этого поручите «устным историкам» опросить своих близких на предмет того, за что они получали «двойки» за поведение в школе. Лейтмотив минипроекта: «Старость – наше будущее. Уважая стариков, мы уважаем себя».

На профилактику терпимости направлен уже упомянутый проект «Мигранты в городе: как и зачем приезжают в наш город граждане бывших союзных республик». Общеизвестно, в татарстанских школах обучается немало детей мигрантов. Отношение к ним одноклассников из числа «коренного» населения в целом можно охарактеризовать как настороженное. Толерантным его не назовешь, так как в сленге учеников 5-11 классов присутствуют совсем нетолерантные выражения типа «хачик», «чурка», «азербонд». Убеждать детей в глупости, неуместности такого рода обращений бесполезно – по телевизору и в интернете, а главное дома им зачастую внушается обратное. Двигайтесь от противного, а именно попросите членов кружка поделиться мнениями о причинах неприязненного отношения к мигрантам. В ответ вы наверняка услышите стереотипные суждения типа «они пристают к нашим девушкам», «распространяют ВИЧ-инфекцию», «торгуют наркотиками» и т.п. Отталкиваясь от них, помогите детям составить вопросник и идите в «поле». Уверен,

на этапе сбора информации, дети изменяют позицию к нашим бывшим согражданам, увидят другие, не лежащие на поверхности грани проблемы, как то: коррупция, несовершенство миграционной политики, произвол местных властей.

Таким образом, занятия в кружке «устной истории» ведут к переосмыслению учащимися своеобразия исторического знания. Отныне это не только совокупность дат и понятий для запоминания, но и суждения рядовых обывателей, наших современников, о событиях недавнего прошлого и актуальных проблемах настоящего. Развитие критического мышления и навыков исследовательской работы протекают в условиях, приемлемых для детей с разным уровнем физического здоровья, тем самым способствуя нивелированию различий между обычными и особыми детьми, интеграции последних в школьное пространство.

Список использованной литературы:

1. Готлиб А.С. Введение в социологическое исследование: Качественный и количественный подходы. Методология. Исследовательские практики: Учебное пособие. – Самара, 2002.
2. Орлов И.Б. Устная история: генезис и перспективы развития // Отечественная история. – 2006. – № 2.
3. Устная история и биография: женский взгляд / ред. и сост. Мещеркина Е.Ю. – М., 2004.
4. Шмидт С.О. Предпосылки «устной истории» в историографической культуре России // Реализм исторического мышления. Проблемы отечественной истории периода феодализма: Чтения, посвященные памяти А. Л. Станиславского. Тезисы докладов и сообщений. – М., 1991.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ДОШКОЛЬНИКА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (ОНР)

PEDAGOGICAL SUPPORT PRESCHOOLER WITH GENERAL SPEECH UNDERDE VELOPMENT (GSU)

В последнее время наблюдается устойчивая тенденция увеличения дошкольников с речевыми нарушениями. Сегодня довольно часто уже в дошкольном возрасте выявляются «взрослые» диагнозы. Можно наблюдать, детей имеющих два и даже три сопутствующих диагноза. Наблюдается устойчивое увеличение категории детей, имеющие различные формы речевого дефекта: дизартрия, заикание, ринолалия, алалия, афазия и др.

Так, раньше, по результатам осмотра логопеда поликлиники, основным речевым диагнозом детей старшего дошкольного возраста являлась дислексия, то в последнее время в силу усложнения речевых нарушений всё чаще мы сталкиваемся с общим недоразвитием речи, когда наблюдаются системные нарушения всех компонентов речи (нарушения звукопроизношения, нарушения лексико-грамматических категорий, фонематического восприятия, недоразвитие связной речи).

В силу чего усложняется деятельность педагога по развитию речи ребенка. Требования к учреждениям дошкольного образования, предполагают активную педагогическую деятельность в речевом развитии ребенка, что побуждает поиск новых средств и методов для работы с нарушениями в развитии у таких детей.

Нарушение речевого развития часто влечёт за собой вторичные нарушения, например отставание в формировании познавательной активности, сужение контактов с окружающими, неправильных приёмов семейного воспитания, нарушения общей и мелкой моторики, повышенная утомляемость, общая расторможенность организма, трудности в усвоении учебного материала.

В этой связи особо актуально определение особенностей работы с детьми, имеющими нарушения в речевом развитии. Возникает необходимость организации коррекции речевого развития ребенка, и усвоение воспитателем знаний в области дефектологии, логопедии. В решение проблем ребенка с нарушением речевого развития необходимо тесное сотрудничество воспитателя и логопеда. Руководствуясь рекомендациями логопеда, основным инструментарием для работы с детьми с общим недоразвитием речи являются пособия Н. В. Нищевой [Дыхательные тренажёры, логопедический альбом для обследования, лото, домино, альбом «Круглый год», альбом «Мир природы. Животные», игрушки для уточнения произношения в звукоподражаниях, картотека словесных игр и др.].

Преодоление данных следствий речевого нарушения делает необходимым педагогическое участие в развитии ребенка как субъекта социальных отношений. В задачи воспитателя входит также создание доброжелательной обстановки в детском коллективе, укрепление у детей веры в собственные возможности, формирование

интереса к занятиям, снятие отрицательных переживаний, связанных с речевой неполноценностью.

Решение проблем дошкольника выдвигает необходимость активного взаимодействия всех участников педагогического процесса, Это, прежде всего, логопед, психолог, дефектолог, воспитатели. Грамотный выбор педагогического инструментария, содержания образовательного взаимодействия с учетом индивидуальных особенностей и потребностей дошкольника как субъекта образовательного взаимодействия, комплексный подход и системность работы, может стать основой решения задач и преодоления речевого недоразвития детей.

РАЗВИТИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ В ДООУ

Одной из важных проблем образования сегодня является развитие новых подходов к образованию лиц с особыми потребностями. Таким подходом может и должно стать развитие инклюзивной модели образования, которая обеспечит возможность получения качественного образования детям с разными возможностями. Также эта модель образования помогает детям с ограниченными возможностями здоровья участвовать в жизни коллектива образовательного учреждения.

Рост инвалидности детей, обязательства по правам ребенка- это лишь те немногие объективные факторы, необходимые для разработки и внедрения модели инклюзивного образования.

Возможность применения инклюзивного образования в нашем ДООУ обусловлена:

Наличием условий предметно-развивающей среды

Положительным опытом реализации в ДООУ модели интегрированного образования детей с разными возможностями

Наличием кадровых условий

Востребованностью данной услуги.

Одной из важнейших задач, стоящих перед коллективом нашего ДООУ является оказание комплексной помощи детям с ограниченными возможностями с целью дальнейшей интеграции их в социуме.

На сегодняшний день наше дошкольное учреждение разработало систему мероприятий, способствующих успешной социализации детей в обществе, интеграции их с учетом развития каждого ребенка.

Задачами данной работы являются:

1. Создание условий для интегрированного включения детей в образовательную среду.
2. Воспитание толерантного отношения детей и их родителей к «особым» детям.
3. Обеспечение комфортного пребывания в детском саду.

Мы считаем, что для успешного функционирования инклюзивного образования необходим системный подход, программная форма организации. Концептуальными основами нашей работы считаем:

- положение Л.С. Выготского о том, что построение и формирование высшей психической деятельности совершается в процессе социального развития детей. Развитие ребенка с ограниченными возможностями осуществляется по тем же законам, что и развитие его здорового сверстника.

- положение известного представителя гуманистической педагогики и психологии А. Маслоу. Среди важнейших потребностей человека он определил потребность в любви и признании, которая удовлетворяется посредством равноправного включения ребенка в сообщество сверстников.

Очень важны и принципиально значимы в нашей работе современные подходы к организации и содержанию образовательной деятельности на основе диалектического единства интеграции и дифференциации. За основу работы берем принципы:

- принцип комплексного подхода к организации образовательного процесса, т.е. в работе с детьми привлекаем разных специалистов, которые не только наблюдают и консультируют ребенка, но и в дальнейшем «ведут» семью данного ребенка;
- принцип дифференцированной помощи, т.е. учитываем уровень мотивации, базовый уровень знаний;
- деятельный принцип, который предусматривает повышение активности родителей;
- принцип наличия обратной связи;
- принцип признания индивидуальности и уникальности каждого субъекта образовательного процесса;
- принципы инклюзивного образования: а) ценность человека не зависит от его способности и достижений; б) все люди нуждаются в поддержке дружбе сверстников; в) все люди нуждаются друг в друге; г) каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным.

Мы провели анализ условий, имеющихся в ДООУ для внедрения модели инклюзивного образования:

Материально-технические	В ДООУ функционирует кабинет изобразительной деятельности, музыкальный, физкультурный и тренажерный зал, медицинский блок с процедурным и массажным кабинетом
Кадровые	В ДООУ работают специалисты с высоким профессиональным уровнем: руководитель ИЗО, инструктор ЛФК
Научно-методические	Создана система комплексно-развивающей работы с особыми детьми, внедряются и успешно реализуются разные формы интеграции, разработана система диагностики развития детей с ограниченными возможностями

Большое внимание уделяется нами и работе с семьями воспитанников с ограниченными возможностями. В своей работе применяем различные формы сотрудничества. Нами была смоделирована работа сотрудничества с семьями наших воспитанников.

Модель сотрудничества с семьей

	Формы сотрудничества	Цели
1	Беседы Анкетирование	Изучение микросоциума семьи воспитанников. Диагностика детско-родительских отношений. Определение уровня готовности родителей к сотрудничеству с ДООУ.
2	Консультирование	Обсуждение проблем родителей в вопросах воспитания. Разъяснение конкретных мер помощи ребенку с учетом его дефекта. Обсуждение результатов обследования и хода развивающего процесса.
3	Индивидуальные практикумы	Обучение родителей формам деятельности с ребенком приемам коррекционной работы.
4	Групповые собрания, семинары	Выработка стратегии и тактики в вопросах воспитания и развития особых детей
5	Наглядные формы просвещения	Выпуск групповых газет и брошюр, рекомендации для педагогов и родителей,

У нас в саду применяется вариант «полной инклюзии», т.е. ребенок с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) посещает возрастную группу в режиме полного дня самостоятельно и осваивает непосредственно учебный материал в ходе индивидуальной работы, а также участвует в изобразительной деятельности, музыкальной и физической культуре вместе с другими детьми. В ходе всего процесса используем различные формы организованной деятельности: индивидуальные, микрогрупповые и групповые. Режимные моменты жизни в детском саду дети проживают вместе. Наблюдая за детьми во время организованной деятельности, из бесед с педагогами, я открыла для себя схему, которая оказалась полезной при описании результатов влияния инклюзивного образования. Она состоит из трех частей: причастность; отношения; знания и навыки.

Причастность свидетельствует о том, насколько ребенок принят и активен в группе сверстников, а также об его включенности в социальную структуру группы. Отношения мы систематизируем на игровые, оказание помощи, принятие помощи.

Знания - самый традиционный параметр оценки инклюзивного образования.

Гибкое сочетание индивидуальных и групповых занятий позволяет ребенку с ОВЗ выработать стратегии поведения в процессе общения в разных видах деятельности.

Использую в своей работе различные виды и формы театрализованной деятельности. Цель работы - развитие творческих способностей, эстетического вкуса, знакомство с артистическими приемами. Также учу произвольно управлять своими движениями и движениями изображаемых персонажей. Под моим руководством дети готовятся к утренникам, спектаклям, а родители активно участвуют в изготовлении театральных костюмов, атрибутов. Включение в инклюзивную группу детей с различными особенностями в развитии предполагает наличие необходимых развивающих и дидактических пособий обучения, безбарьерной среды с учетом нарушений в развитии. В нашем детском саду это сенсомоторная зона, зоны дидактических и творческих игр, уголок уединения.

Особое значение в социальной адаптации детей с ограниченными возможностями я придаю музыкальной терапии. Главное значение ее заключается в способности вызвать у детей положительные эмоции, в развитии творческих способностей, в успокаивающем воздействии на организм и коммуникативной функции во взаимодействии с другими детьми. Большое значение уделяю развитию мелкой моторики, речевых и мимических движений. И считаю, что такие невербальные способы общения очень полезны.

Коммуникативные навыки приобретаются в процессе слушания музыки, ее анализе. Такой поисковый метод анализирует мозговую деятельность. Музыкальные занятия направлены на творческую реабилитацию детей с ОВЗ. Песни, которые я предлагаю маленьким певцам, всегда доступны по tessiture и оптимальны для развития детского голоса. Я считаю, что музыкально-эстетическая реабилитация закладывает основу для будущего интеллектуального и физического роста личности, способствует ее гармоническому росту, помогает переносить полученный опыт коммуникации на другие сферы жизни.

Активно применяем и здоровьесберегающие технологии – арттерапия, музыкотерапия, терапия движением, сказкотерапия. Они усиливают социальную

активность детей, помогают накапливать положительный опыт межличностного общения. Учитывая положительный опыт взаимодействия с родителями, их интерес к педагогическому процессу, мы решили внедрить новую форму общения в виде диалога по средствам информационного ресурса детского сада. Нами был организован и вел свою работу «Семейный клуб». В работе этого клуба принимают участие все специалисты ДОУ, которые организуют практические занятия. Я считаю, что такая форма работы особенно важна для семей, имеющих детей-инвалидов, так как дает возможность получать наиболее полную информацию и научные навыки совместных действий. На хорошем уровне проходила тематическая неделя «На крыльях добра», которая раскрывала тему добра, понимания, терпимости.

В нашем детском саду функционирует одна группа, которая применяет инклюзивное образование. В составе этой группы - 20 человек, двое из них дети-инвалиды. Остальные 18 детей - их здоровые сверстники.

Одна из этих воспитанников девочка Лемара, возраст-3 года. Ее диагноз врожденная, хроническая сенсоневральная тугоухость. По приходу в дошкольное учреждение, девочка не проявляла интереса к окружающему, не контактировала со сверстниками и взрослыми. Для работы с ребенком был разработан план дальнейшей деятельности. Ведущим видом деятельности у детей с нарушением слуха является деятельность репродуктивная, так как ведущий вид мышления - наглядно-действенный, наглядно-образное только формируется. Поэтому приоритетом в музыкальной деятельности для слабослышащих детей считаю танцы. В процессе постановке танца я провожу с Лемарой большую работу по развитию слухового восприятия. Мы разучиваем движение танца, что в свою очередь благотворно влияет на развитие крупной моторики, координации и мышечной памяти. Так же танец помогает ребенку с нарушением слуха через набор определенных движений почувствовать характер и ритм музыке. Большое внимание уделяю и красочное оформление праздников и костюмов, так как зрительная память - основная опора для детей с нарушением слуха. Немаловажную роль в развитии ребенка с нарушением слуха является изобразительная деятельность, так как на первом месте стоит зрительный анализатор. В помощь зрительному анализатору в изобразительной деятельности на непосредственной образовательной деятельности привлекаю и другие анализаторы - осязание, двигательную чувствительность. В работе с Лемарой применяем нетрадиционные техники рисования (рисование ладошкой, пальчиком, штампом, и др.). На основе зрительного образа со словом у детей с недостатком слуха формируется представление об окружающем мире. У Лемары появился новый стимул появился новый стимул - ей хочется также веселиться, как и все остальные дети. К девочке доброжелательно относятся все дети группы и принимают в свои игры.

Лия, возраст 3 года. Ее диагноз аплазия кисти рук. Аплазия - полное отсутствие лучей и кисти с наличием на стороне поражения лишь костей запястья. При таких пороках развитие возможно только протезирование. При поступлении в дошкольное учреждение Лия не комплексовала, не прятала от своих сверстников и взрослых свою ручку, охотно общалась со всеми. Для более тесного игрового контакта детей с Лией применяю игротерапевтические занятия с использованием телесно-ориентированных психотехник, которые позволяют детям получать переживания и усваивать их на базовом, физиологическом уровне, минуя моральные, оценочные суждения (хорошо-

плохо). Например, игра «Лабиринт». Дети разбиваются на пары, один играет роль ведущего, другой - роль ведомого. У ведомого завязаны глаза. Ведущий должен провести ведомого, заботясь о нем, по маршруту, построенного из мягкого модуля. Затем дети меняются ролями.

В ходе танцевальной миниатюры «Волшебные танцы» дети в парах воспроизводят движения под разную по темпу и настроению музыку. В конце каждого занятия - обсуждения, где дети делятся своими впечатлениями

У девочки очень развит музыкальный слух, вокальные данные, поэтому не один праздник не обходится без песен в исполнении Лии. Также она любит очень любит рисовать, поэтому для развития коммуникативных навыков использую выполнение коллективных работ по изобразительности.

Наши успехи:

- наличие у детей с особенностями развития желание посещать детский сад;
- принятие детским коллективом детей с особенностями развития;
- дети привыкают к обществу сверстником с нормальным развитием, учатся взаимодействовать с ними.

И как следствие, мы имеем в конце положительные эффекты:

- психотерапевтический эффект- это снятие эмоциональной напряженности, повышение психологического комфорта;

- развивающий эффект- адаптация в социуме, развитие творческих способностей и личностного потенциала детей;

- воспитательный эффект- познание себя и окружающего мира.

Хочется процитировать Нейгауза: «Мы не можем создавать таланты, но мы можем создавать среду для их развития».

Список использованной литературы:

1. Керне, С. «Интеграция в общество людей с особыми потребностями» Доклад, представленный на Первой московской международной конференции по проблемам синдрома Дауна и помощи людям с умственными и нарушениями 1995, Москва
2. Рамон, Ш. «Социальная эксклюзия и социальная инклюзия», Сост. Ш. Рамон и В. Шмидт. Московская высшая школа социальных и экономических наук. Хрестоматия по курсу Социальная эксклюзия в образовании. - М., 2003
3. Бут, Т. «Политика включения и исключения в Англии: В чьих руках сосредоточен контроль?» Сост. Ш. Рамон и В. Шмидт. Московская высшая школа социальных и экономических наук. Хрестоматия по курсу Социальная эксклюзия в образовании. - М., 2003

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В настоящее время высочайшие темпы развития России предъявляют все более высокие требования к человеку и его здоровью. Особо актуальным становится вопрос состояния здоровья детей. Результаты многочисленных исследований Института возрастной физиологии РАО и НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков констатируют в настоящее время следующее: 90% современных детей школьного возраста имеют те или иные отклонения в состоянии здоровья. Из них 50% приходится на функциональные изменения по органам и системам, то есть те, которые появляются при возникновении неблагоприятных факторов и по мере устранения этих факторов исчезают, и около 40% – на хронические заболевания, то есть те, которые наследуются либо возникают в раннем детстве, либо из функциональных нарушений переходят в хронические заболевания.

Другой показатель состояния здоровья детей — это уровень детской инвалидности. В настоящее время инвалидами являются 505,2 тыс. детей в возрасте до 17 лет включительно. Основными причинами детской инвалидности являются психические расстройства (24,8%), болезни нервной системы (22,7%), соматические болезни (20,6%), врождённые аномалии развития (19,1%). Специальными исследованиями установлено, что формирование инвалидности в результате тяжёлого течения соматической патологии происходит преимущественно к 10–12 годам, а в результате психических расстройств — к 14–15 годам. Переход хронического заболевания в инвалидность чаще всего связан с недостаточным уровнем профилактической работы со здоровым ребёнком, оздоровительной и реабилитационной работы с детьми, страдающими хронической патологией [6]. Также в последние годы наиболее интенсивно возрастает число болезней, которые в детском, подростковом периодах жизни являются причиной ограничения жизнедеятельности.

На современного человека оказывают воздействие стрессовые факторы, к числу которых относятся психоэмоциональные, социально-бытовые, производственные. Постепенно человек не может справиться с перегрузками, что приводит к ослаблению защитных сил организма и на этом фоне развиваются многие психосоматические заболевания.

Стремительно развивающаяся информационная среда с каждым днем оказывает большое влияние на содержание образовательных программ и сам процесс обучения. В этих условиях возникают вопросы повышения эффективности усвоения учащимися большого потока знаний, адаптации детского организма к повышающимся стрессовым нагрузкам. В целом возрастает значимость сохранения психосоматического здоровья детей в условиях инклюзивного образования.

Здоровье человека является феноменом, который исследуется разными науками: медициной, биологией, психологией, социологией, валеологией и т.д. В настоящее время специалисты насчитывают от 80 до 300 определений здоровья.

Наиболее часто используется определение Всемирной организации Здравоохранения (1948г.): «Здоровье – состояние полного физического, душевного и социального благополучия человека, а не только отсутствие болезней и физических недостатков».

Здоровье представляет собой целостную систему, в которой физическое, социальное, психическое и духовное являются тесно взаимосвязанными подсистемами, функционирующими в неразрывном единстве и, составляя целостное здоровье человека, определяют его уникальные индивидуальные особенности.

Здоровье формируется в результате взаимодействия внешних и внутренних факторов.

Согласно исследованиям социальной медицины число факторов риска здоровью увеличивается с каждым годом. Среди них в качестве основных факторов риска, выделяют:

1. Нездоровый образ жизни: курение, употребление табака; несбалансированное, неправильное питание; употребление алкоголя; вредные условия труда; стрессовые ситуации (дистрессы); адинамия, гиподинамия; плохие материально-бытовые условия; потребление наркотиков, злоупотребление лекарствами; непрочность семей, одиночество; низкий уровень образованности и культуры.

2. Предрасположенность к наследственным болезням.

3. Неблагоприятное экологическое состояние окружающей среды: загрязнение воздуха, воды, почвы, резкая смена атмосферных явлений, повышение радиационных, магнитных и других излучений.

Неудовлетворительная работа органов здравоохранения: неэффективность профилактических мероприятий, несвоевременность оказания медицинской помощи.

В большинстве случаев рассматриваются одни и те же группы факторов, но при оптимальной интенсивности они будут факторами здоровья, при недостаточной или чрезмерной выраженности могут факторами риска здоровью. Оптимальная же двигательная активность является значимым фактором здоровья, влияющим позитивно как на физическое, так и на психическое здоровье человека. Психозмоциональное напряжение при оптимальном для конкретного человека уровне стимулирует реакцию активации организма (так называемый эустресс, положительный стресс), при чрезмерном — вызывает срыв адаптации и т.д. Так, например, на здоровье человека сказывается отрицательно как гипокинезия (недостаток двигательной активности), так и гиперкинезия (избыток движений), отмечаемая у профессиональных спортсменов. При устойчивой нервной системе человек не обращает внимания на мелкие неприятности, а меланхолик с высоким уровнем тревожности будет переживать отрицательные эмоции. Внешние воздействия опосредуются внутренними особенностями человека, его индивидуальной нормой здоровья, и при выделении факторов здоровья конкретного человека это обстоятельство должно непременно учитываться.

Рассмотрим возможные классификации факторов здоровья, которые классифицируются по различным основаниям.

- I. Классификация факторов, влияющих на протекание жизнедеятельности организма человека (по их природной сущности).

1-я группа — биотические факторы, то есть факторы, относящиеся к живой природе. Это наследственность, микробное окружение, присутствие различных паразитов.

2-я группа — абиотические факторы, то есть факторы неживой природы.

II. Факторы, которые делятся по их принадлежности к внутренней или внешней среде: эндогенные и экзогенные. К эндогенным факторам относятся: генетические факторы; травмы. К экзогенным факторам относятся: природные факторы; социальные факторы.

III. Классификация факторов здоровья в зависимости от их влияния на отдельные компоненты здоровья.

Факторы, физического здоровья: система питания, дыхания, физических нагрузок, закаливания, гигиенические процедуры.

Факторы психического здоровья: система отношений человека к себе, другим людям, жизни в целом; его жизненные цели и ценности, личностные особенности.

Факторы социального здоровья: соответствие личностного и профессионального самоопределения, удовлетворенность семейным и социальным статусом, гибкость жизненных стратегий и их соответствие социокультурной ситуации (экономическим, социальным и психологическим условиям).

Факторы духовного здоровья как предназначения жизни: высокая нравственность, осмысленность и наполненность жизни, творческие отношения и гармония с собой и окружающим миром [2].

IV. Классификация факторов здоровья, определяющих различные проявления здоровья: воспроизводство, формирование, функционирование, потребление и восстановление.

Факторы воспроизводства здоровья: состояние генотипов, состояние репродуктивной функции родителей, ее реализация, здоровье родителей, наличие правовых актов, охраняющих генофонд, беременных и т.д.

Факторы формирования культуры здоровья: образ жизни, к которому относятся уровень производства и производительности труда; степень удовлетворения материальных и культурных потребностей; общеобразовательный и культурный уровни; особенности питания, двигательной активности, межличностных отношений, вредные привычки. Факторы потребления здоровья: культура и характер производства, социальная активность человека, состояние нравственной среды [1].

Рассмотрим наиболее активно обсуждаемые и изучаемые факторы риска здоровья учащихся:

1. Интенсификация учебного процесса, перегрузка учебных программ.
2. Авторитарный стиль преподавания.
3. Отсутствие индивидуального подхода к учащимся.
4. Ограничение двигательной активности учащихся.
5. Нерациональное питание.
6. Несоблюдение санитарно-гигиенических требований в организации занятия.
7. Несоответствие методик и технологий обучения возрастным и функциональным возможностям учащихся.
8. Нерациональная организация учебной деятельности.

9. Некомпетентность педагогов и родителей в вопросах охраны и укрепления здоровья.

Сила влияния факторов риска здоровью учащимся определяется, с одной стороны, тем, что они действуют суммарно и систематически и тем самым оказывают влияние на растущий организм. Кроме того, вызываемые ими нарушения на начальном этапе не диагностируются до явных проявлений патологии.

В качестве одного из социальных факторов, в значительной степени влияющего на здоровье человека, необходимо выделить культуру. Культура, согласно В.С. Семёнову, выражает меру осознания и овладения человеком своими отношениями к самому себе, к обществу, природе, а также степень и уровень саморегуляции его природных возможностей [6].

Обратимся к определению понятия «культура здоровья». По определению Разумова А.Н., культура здоровья - это комплексное понятие, которое включает теоретические знания о факторах, благоприятствующих здоровью, а также грамотное применение в повседневной жизни принципов активной стабилизации здоровья, то есть оздоровления. Культура здоровья человека отражает его гармоничность и целостность как личности, адекватность взаимодействия с окружающим миром и людьми, а также способность человека к творческому самовыражению и активной жизнедеятельности [5].

Культура выступает посредником между человеком и обществом. Усваивая культурные образцы поведения, отношений, человек осознанно или не очень, выбирает те нормы, которыми руководствуется в течение жизни. Эти нормы могут способствовать сохранению здоровья, а могут приводить к разрушению здоровья. В этой связи особо важно, какое правильное отношение к своему здоровью, к здоровью окружающих, какие знания о здоровье и способах его развития, какие способы здоровьесберегающего поведения будут передавать ребенку, входящему в этот мир, члены его семьи, детский сад и школа, средства массовой информации, учреждения культуры.

Формирование внутренней культуры здоровья человека зависит от условий его социализации. Именно из окружения, сначала самого близкого, затем все более и более расширяющегося, ребенок усваивает, что хорошо, что плохо в отношении своего здоровья, усваивает культуру здоровья и здорового образа жизни, входящих постепенно в систему его личных ценностей и формирующих структуру и содержание его внутренней картины здоровья. Формирование внутренней картины здоровья проходит в несколько этапов. Для каждого из этапов характерны особенные психологические условия, влияющие на формирование адекватного отношения к своему здоровью.

Первый этап охватывает период младенчества. Условно его можно назвать этапом эмоциональных контактов ребенка с матерью. Наличие тесных эмоциональных контактов, эмоциональной привязанности матери к ребенку в этот период является основой здорового эмоционального и социального развития ребенка в последующие годы. Доказано, что эмоциональная депривация (лишение), наблюдающаяся в детских домах, сказывается как на развитии ребенка, проявлении в дальнейшем деструктивного (разрушающего) поведения, так и на самооценке, в том числе и в отношении своего здоровья.

Второй этап - этап формирования идентичности и подражания - охватывает период раннего детства. Примерно с полутора до двух лет ребенок начинает осознавать свои качества, возможности и свое состояние. Формирование внутренней картины здоровья осуществляется путем подражания родительскому отношению к здоровью. Развитие гигиенических навыков в этот период в значительной степени определяет дальнейшее отношение ребенка к своему физическому состоянию.

Третий этап - этап конкретно-ситуативного представления о здоровье и эмоционального отношения к нему — наблюдается у детей дошкольного возраста. В этот период крайне важно адекватное отношение к здоровью ребенка у родителей, так как культура здоровья формируется в процессе общения с родителями и другими взрослыми: «Я здоровый, так мама говорит. Если я больной, меня мама в детский сад не пускает». Таков типичный ответ дошкольника на вопрос о его здоровье. В этом возрасте помимо реального отражения своего «Я» дошкольникам свойственно эмоциональное отражение, которое проявляется в фантазиях, часто носящих защитный характер (например, привлечь внимание). Чрезмерно внешне проявляемые переживания родителей могут спровоцировать фантазии ребенка о его физическом или психическом неблагополучии.

Четвертый этап - этап осознания и эмоционально-оценочного отношения к своему здоровью (младший школьный возраст). Для младших школьников характерна оценка своего здоровья как здоровья тела. Чем старше становится ребенок, тем чаще на первый план выступают эмоциональные оценки «быть веселым», «красивым», «иметь много друзей». Для формирования адекватной культуры здоровья в этот период полезно знакомство со специальной литературой о здоровье на доступном уровне, рациональное питание, соблюдение гигиенических правил.

Пятый этап - социальная установка личности подростка на свое здоровье, включающая в себя когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты. В подростковый период происходит построение нового телесного «Я» в связи с половым созреванием, сопровождающееся, как правило, эмоциональным дискомфортом. В это время часто происходит временное искажение в сторону завышения или занижения самооценки [3,4].

Даже обширные теоретические знания в области культуры здоровья недостаточны для формирования правильного поведения человека. Сознательное и активное отношение к сохранению и укреплению своего здоровья требует от человека определенных волевых качеств (самообладания, целеустремленности).

Обучение в условиях инклюзии включает в себя создание оптимальных условий для развития и социализации ребенка с особыми образовательными потребностями. В дальнейшем сохранение и укрепление здоровья учащихся будет зависеть от правильной организации учебного процесса. Педагоги, психологи и родители стремятся сделать все возможное, чтобы обучение детей было успешным, чтобы каждый ребенок в своей учебной деятельности достигал более высоких результатов. Функция учебного заведения состоит в создании развивающего здоровьесберегающего образовательного пространства для каждого учащегося с целью непрерывного развития у них потребностей в здоровом образе жизни - валеологического сознания, что позволит им сохранять и укреплять свое здоровье в повседневной жизни.

Здоровьесберегающие технологии в условиях инклюзивного образования включают специфическую для каждого ребенка мобилизацию резервов функциональных систем, что составляет сущность адаптации к факторам среды, природные возможности, действие которых направлено на стимуляцию компенсаторно-адаптивных процессов. Большое значение здоровьесберегающих технологий определяется способностью с помощью внешних воздействий противостоять отрицательному влиянию внутренних факторов, а именно нарушениям центральной и вегетативной нервной системы, психоэмоционального состояния, нарушениям функции сна, состоянию стресса, нарушениям активности и снижению жизненных сил, избыточного веса, гиподинамии, нарушениям метаболизма.

Применение в работе здоровьесберегающих педагогических технологий повышает результативность воспитательно-образовательного процесса, формирует у детей ценностные ориентации, направленные на сохранение и укрепление здоровья, что является основой в работе со здоровыми детьми и детьми с ограничениями здоровья.

Список использованной литературы:

1. Апанасенко, Г.Л. // Эволюция биоэнергетики и здоровья человека. СПб., 1992. С. 107–121.
2. Васильева, О.С. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки / О.С. Васильева, Ф.Р. Филатов. – М.: Академия, 2001. – 352 с.
3. Дыхан, Л.Б. Теория и практика здоровьесберегающей деятельности в школе - Ростов н/Д: Феникс, 2009. – 412 с.
4. Мамайчук, И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии -СПб.: Речь, 2008г - 224 с.
5. Разумов, А.Н. Здоровье здорового человека / А. Н. Разумов. – М.: Медицина, 1996. – 413 с.
6. Семенов, В.С. Культура и развитие человека // Вопросы философии. 1982. №4. С. 15-29.
- 6.<http://www.profrussia.ru/levoe-menyu/zdravooxranenie/aleksandr-baranov-kazhdyij-rebyonok-v-strane-dolzhen-rasti-zdorovyim-i-schastlivyim.html>

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ В РАЗНОВОЗРАСТНЫХ ГРУППАХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

INCLUSIVE EDUCATION IN DIFFERENT-AGED GROUPS OF STUDENTS

Как известно, в основу инклюзивного образования положена идеология, которая реализует обеспечение равного доступа к получению того или иного вида образования всеми без исключения и создает определенные условия для людей, имеющих особые образовательные потребности. Такое обучение основано на соблюдении всеобщих прав человека, в особенности права на образование, которое является объектом многих документов, деклараций и конвенций международных и национальных уровней.

Однако, в наиболее часто используемых и распространенных определениях понятие «инклюзивное образование» чаще всего рассматривается лишь как процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех детей в плане приспособления к их различным нуждам. Однако, кроме этого, важно подчеркнуть, что «пользователями инклюзивного образования» могут являться не только дети, молодежь, но также и взрослые люди. И следует отметить, что система дополнительного образования также обладает большими возможностями в реализации идей инклюзивного обучения, что может стать одной из программ поддержки для молодежи и взрослых с ограниченными возможностями и важным этапом на пути формирования инклюзивного подхода и моделью образовательной и социальной интеграции в систему дополнительного образования учащихся с особыми образовательными потребностями любого возраста.

В опубликованном издании ООН по вопросам образования, науки и культуры в 2009 году «Руководящие принципы политики в области инклюзивного образования» отмечается, что «необходимо предоставлять взрослым людям возможности обучения, поскольку конечная цель инклюзивного образования заключается в том, чтобы каждый отдельный человек мог принимать эффективное участие в жизни общества и развивать свой потенциал» [3]. Поэтому, инклюзивное образование должно предполагать включение в образовательный процесс всех людей, которые нуждаются в получении знаний и умений в той или иной области и форме.

Особенное значение в процессе углубления возможностей инклюзивного образования могут иметь и учреждения дополнительного образования художественно-эстетического профиля. Воспитание художественным творчеством и искусством является одним из методов, содействующих интеграции в обществе людей с особыми образовательными потребностями. Такое обучение, безусловно, предусматривает создание для них специальной развивающей среды, обеспечивающей адекватные условия и равные с «обычными» обучающимися возможности для получения образования, реализации их творческого потенциала, коррекции нарушений развития и условия социальной адаптации.

В связи с возрастающим интересом к данной области и актуальностью задачи создания инклюзивного пространства в настоящее время МБОУ ДОД г.Казани «Детская художественная школа №1» также работает над проектом создания и реализации концепции «Художественная школа для всех». В качестве экспериментальной программы на базе школы функционирует вечернее художественное отделение по обучению изобразительному искусству молодежи и студентов, взрослых людей, в том числе лиц пенсионного возраста, а также людей с особыми образовательными потребностями. Особенность проекта в том, что обучающиеся разного возраста (от 15 лет) учатся в одной группе – в интегрированном классе. Кроме того, в такой разновозрастной группе ученики с какими-либо отклонениями в развитии имеют возможность обучаться вместе с «нормально развивающимися» сверстниками и взрослыми обучающимися в условиях школы по соответствующим образовательным программам (основным, специальным и дополнительным).

Среди направлений использования искусства в коррекционной работе при инклюзивном обучении особое внимание мы уделяем *психологическому* (выполняющему катарсическую, регулятивную, коммуникативную функции) и *социально-педагогическому*, связанному с развитием эстетических потребностей, расширением общего и художественно-эстетического кругозора, с активизацией потенциальных возможностей учащихся в практической художественной деятельности и творчестве [2].

В основе практики инклюзивной формы обучения лежит идея принятия индивидуальности каждого отдельного учащегося и, следовательно, обучение должно быть организовано таким образом, чтобы удовлетворить особые потребности каждого учащегося, в том числе с ограниченными возможностями здоровья. Предлагаемой формой организации образовательной деятельности для эффективной реализации содержания и задач инклюзивного обучения в интегрированном классе художественной школы мы используем несколько педагогических технологий, наиболее приемлемых в практике обучения молодежи и взрослых учащихся. Среди них основной является **технология мастерской (мастерских)**, названная нами «художественная мастерская». Следует отметить интегративный характер данной технологии – в ней могут быть использованы технологии концентрированного обучения, уровневой дифференциации, коллективного способа обучения, элементы модульной технологии, а также технологии «мастер-класс», «портфолио», «дальтон-план».

Сущность «художественной мастерской» заключается в создании условий для художественно-творческой самореализации личности каждого обучающегося, когда все участники учебного процесса заняты художественной деятельностью, увлечены своей работой, имеют возможность дружеского общения с единомышленниками и взаимообучения. Технология мастерских основывается на идеях свободного воспитания Ж.-Ж.Руссо, Л.Толстого, С.Френе, психологии гуманизма Л.С.Выготского, Ж.Пиаже, К.Роджерса. С 20-х годов XX века она активно разрабатывалась группой французских учителей - «Французская группа нового воспитания» («Groupe Francais d'Education Nouvelle (GFEN)»), основатель которой Анри Бассис, и психологами Полем Ланжевенном, Анри Валлоном и др.

В словаре В. Даля слово «мастерская» определяется как «комната, где работают ремесленники, мастера, художники». Мастерская - это технология, которая предполагает такую организацию процесса обучения, при которой учитель-мастер вводит своих учеников в процесс познания через создание эмоциональной атмосферы открытости, доброжелательности, сотворчества в общении, творческой среды, в которой каждый ученик может проявить себя как творец и в большой степени обладает свободой выбора характера, форм, способов включения в учебную деятельность [1]. Исходя из своих потенциальных возможностей, способностей, интересов, своего субъектного опыта ученики выбирают приёмы деятельности и темп работы; каждый ставит для себя собственную, наиболее важную и актуальную на данном этапе саморазвития задачу, подбирает соответствующие своим личностным особенностям варианты ее достижения. В мастерской специально организуется развивающее пространство, которое позволяет участникам приходить к формированию новых компетенций, осмыслению ценностей, важных для их профессиональной и личной жизни в режиме диалога и полилога.

Данная форма организации уроков даёт возможность учителю уделить особое внимание более слабым ученикам и осуществлять работу с «особенными» учениками. Благодаря случайному выбору при формировании групп для выполнения определенных заданий, происходит более тесное взаимодействие между членами коллектива. Учащиеся, которые ранее не были склонны к общению друг с другом, имеют возможность устанавливать контакты и общение в процессе совместной творческой и учебной деятельности в художественной школе. Поскольку у каждого учащегося появляется возможность показать свои знания и навыки товарищам, занятия проходят организованно, живо, интересно.

В мастерской исключается официальное оценивание работы ученика-доминирующей является самооценка с последующей самокоррекцией. Это позволяет каждому ученику не только почувствовать себя свободно, но и не бояться ошибок, свободно высказывать своё мнение: ученик имеет право на ошибку, которая считается закономерной ступенью процесса познания.

При совместной работе более слабые ученики могут обращаться за помощью к более сильным, младшие к старшим и т.д. Роль учителя заключается в том, что он консультирует учащихся, наблюдает за ученической деятельностью, проводит беседы по результатам выполненных ими заданий, принимает «зачеты», дает новые задания. В ходе занятия каждый ученик может консультироваться с преподавателем по поводу возникающих вопросов. Таким образом, учитель создает условия и стимулирует общение и сотрудничество в разновозрастных группах. Свою роль имеет в обучении также включение элементов «мастер-класса», проводимого как преподавателем, так и учащимися друг для друга в процессе обучения.

Результаты использования представленной технологии в инклюзивном обучении выражаются в развитии познавательной самостоятельности учащихся, навыков сотрудничества. Кроме того, снижается перегрузка обучающихся за счет учения с интересом в условиях индивидуального темпа работы, т.к. обучение строится по индивидуальному принципу, при котором каждый учащийся имеет возможность продвигаться вперед в освоении материала своим темпом. Важнейшим преимуществом данной технологии является возможность личностного развития

каждого обучающегося за счет обогащения социальным опытом других участников образовательного процесса, т.к. в основе находится интенсивное групповое взаимодействие.

Таким образом, обеспечение инклюзивности в системе дополнительного образования художественно-эстетической направленности - это процесс, который направлен на удовлетворение культурных, образовательных, эстетических и коммуникативных потребностей всех: детей, молодежи и взрослых, в том числе людей с ограниченными возможностями здоровья путем расширения их участия в обучении, культурной и творческой деятельности. На наш взгляд, в идеях инклюзивного дополнительного образования заложены богатые возможности сочетания принципов инклюзивного обучения с идеями непрерывного образования, концепцией «образование для всех», расширяющие образовательное поле для людей с особыми образовательными потребностями и ограниченными возможностями здоровья всех возрастов. Это может способствовать созданию интегрирующего, развивающего и культурного пространства в системе учреждений дополнительного образования, направленного на создание детско-взрослых общностей обучающихся, ведущей деятельностью которых будет совместная художественно-эстетическая, творческая, развивающая работа, построенная на принципах сотворчества и сотрудничества.

Список использованной литературы:

1. Образовательные технологии: Учебно-методическое пособие. Авторский коллектив: А. П. Чернявская, Л. В. Байбородова, Л. Н. Серебренников, И. Г. Харисова, В. В. Белкина, В. Е. Гаибова. Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского (ЯГПУ), Отдел образовательных информационных технологий, 2009. [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://cito-web.yspu.org/link1/metod/met49/met49.html>
2. Олесина Е.П., Новикова Н.А., Радомская О.И. Методы интеграции в художественном образовании. Педагогика искусства: электронный научный журнал ФГНУ «Институт художественного образования» РАО, №1, 2013. [Электронный ресурс] - Режим доступа: http://www.art-education.ru/AE-magazine/archive/nomer-1-2013/olesina_13_04_2013.pdf С.13-14
3. Руководящие принципы политики в области инклюзивного образования. Опубликовано Организацией Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры. 7, place de Fontenay, 75325 Paris 07 SP France, ЮНЕСКО 2009 г. [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://raduga.pc.mskobr.ru/files/71/inkl-obr.pdf>. С.6

ИНКЛЮЗИВНЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ МЕДИАКУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Проблема развития медиакультуры школьников, особенно в группах лиц, относящихся к инклюзии, на сегодняшний день мало изучена. По данной проблеме практически нет научных трудов, хотя данная тема, на наш взгляд, очень актуальна в современном мире.

XX век стал для России, да и для всего мира, веком больших потрясений, но в то же время этот период стал и огромным скачком вперед в сфере развития и использования информационных технологий. Всего за несколько последних десятилетий мир настолько шагнул вперед, что мы сами не заметили, как оказались целиком и полностью подчинены влиянию средств медиа, которые окружают нас буквально повсюду (кино, СМИ, радио, телевидение, Интернет, телефон и т.д.)

В этой связи особое значение в обществе приобретает медиакультура, роль которой сегодня уже трудно переоценить. Понятие «медиа» (в переводе с латинского «medium» — средство, посредник) — достаточно широкое и неоднозначное.

В последние годы проблемы «медиа» все чаще и чаще привлекают внимание российской общественности, науки и образования. В русском языке в качестве синонима к слову «медиа» широко используют термины «средства массовой информации» (СМИ) и «средства массовой коммуникации» (СМК), в которых содержится идея связи между разными структурами общества и мира в целом.

В вопросе истолкования и определения понятия «медиакультура» мне наиболее близко определение, данное А.В.Шариковым, считающим, что медиакультура — это часть общей культуры, связанная со средствами массовой коммуникации. С одной стороны - в социальном плане – это культура общества, т.е. медиакультура общества. С другой — в личностном плане – это культура человека, т.е. медиакультура человека, когда акцентируется взаимодействие человека с миром медиа, его восприятие и творческое самовыражение через средства массовой коммуникации, которые в конечном итоге обеспечивают полноценное включение человека в жизнь общества.

Существует множество точек зрения относительно проблемы медиа. Так, одни в нем видят источник знаний, другие — помеху в образовании и воспитании; медиа одновременно является и средством всестороннего развития личности, и разрушительным фактором.

Современная общеобразовательная школа функционирует в особых условиях, специфику которых во многом определяет глобальный процесс информатизации общества, культуры, образования. Масштабы влияния медиа на различные сферы жизни возрастают с каждым днем. Время, затрачиваемое детьми на просмотр телевизионных программ или работу на компьютере, по продолжительности уже превосходит время, проводимое в школе. А.А. Журин отмечает, что информация из различных медиа-источников обладает рядом привлекательных для школьников свойств: она эмоционально окрашена, актуальна, доступна для понимания. Являясь

активными пользователями различных медиа, школьники, однако, не всегда понимают подлинный смысл сообщения, мотивы и механизмы его создания, могут сознательно избегать необходимых, но сложных образовательных программ [3].

В настоящее время перед современной школой встала настоятельная необходимость формирования культуры медиапользования и информационной культуры школьников. Стремительное развитие Интернета и других коммуникационных технологий вовлекает детей всех возрастов в активные процессы дистанционного общения. При этом бесчисленные молодежные форумы и чаты Интернета переполнены примерами безграмотных, агрессивных и зачастую бессмысленных высказываний участников. Стремительно растет уровень агрессии детей, связанный, в том числе, и с негативным влиянием медиа. Современный педагог наряду с другими специалистами сферы образования и воспитания должен помочь учащимся извлекать из медиа максимум пользы в соответствии со своими потребностями [1].

Масс-медиа все чаще и чаще берут на себя обучающие, просветительские функции. Они превратились в своеобразную «параллельную школу» для учащихся, воздействуя как положительно, так и отрицательно. Вот почему медиаобразование сегодня востребовано как никогда.

Большинство детей в считанные секунды могут скопировать повадки и манеру поведения любимого киногероя или ведущего какой-нибудь популярной телепередачи, пропеть рекламную рифмовку, рассказать, что именно они узнали из средств массовой информации. К сожалению, почерпнутые ими знания могут включать всякого рода негативную информацию. Но медиа такие, какие они есть, и не в педагогической компетенции их изменить, однако, зная все особенности восприятия и возрастные особенности формирования духовно-нравственных ценностей и дидактические приемы воздействия на детей, педагог должен использовать возможности современных масс-медиа в интересах детей [2].

В среде школьников заметно усилилось использование слов сниженной стилистической окраски (жаргонизмов, вульгаризмов, просторечий), что ведёт к снижению уровня языковой компетенции носителей русского языка, к обеднению индивидуального словаря, к расшатыванию литературных норм языка. Известно, что источником формирования речевой культуры школьника являются семья, школа, книги, общение со сверстниками, СМИ. Причём телевидение стало самым доступным и массовым средством информации, активно влияющим на формирование ценностных установок учащихся, в том числе и языка.

Изучая проблему развития медиаобразования и медиакультуры в Российской Федерации, мы пришли к выводу о том, что развивать медиакультуру подрастающего поколения необходимо на всех этапах развития, начиная уже с дошкольных образовательных учреждений, тем более это актуально для инклюзивных групп, с которыми сталкивается учитель в ходе своей профессиональной деятельности (ученики, которые по состоянию здоровья (травмы, различные заболевания, требующие долгого лечения и т.д.) очень много пропустили, дети, приехавшие на обучение из других регионов и т.д.).

Уроки гуманитарного цикла наиболее всего подходят для формирования у учащихся навыков общения со средствами медиа, развития у них критического

мышления. На своих уроках, начиная уже с 5 класса, я использую технологии, направленные на развитие медиакультуры учащихся.

Эти уроки направлены на решение следующих задач: гармоничное сосуществование и взаимодействие чтения и просмотра экранных произведений; приобщение к систематическому чтению, осмыслению, прогнозированию и переживанию прочитанного в сопоставлении с увиденным на экране; формирование умения сопоставлять литературные произведения с кино- и телеэкранизациями, театральными постановками с учетом особенностей каждого вида искусств; формирование духовного иммунитета против отрицательных явлений общества в произведениях экранных искусств; приобщение к медиаграмотности параллельно с литературой; научить учащихся грамотно высказывать и обосновывать в устной и письменной форме свое отношение к художественным произведениям и кино, сформировать у них самостоятельность и критицизм мышления; формирование аналитического подхода и практического мышления; заложить основы гуманного отношения к общечеловеческим эстетическим и нравственным ценностям.

Можно предложить следующие виды практических заданий:

1. Рисунки детей по впечатлениям от фильмов. Выставка.
2. Проведение викторины по просмотренному фильму или прочитанному произведению.
3. Составление сказки-сценария (коллективное сочинительство).
4. Игра «Подбери эпитет» к репликам, сценам, эпизодам просмотренного фильма, прочитанного произведения.
5. Конкурс рекламных роликов.
6. Тесты по произведениям художественной литературы и кино.

О характере влияния телевидения на культуру речи школьников мы говорили с учениками 10-ого класса на уроках по теме «Лексика ограниченного употребления». На данных уроках ученикам предлагалось посмотреть фрагменты популярных в молодежной среде сериалов «Даешь молодежь», «Интерны», «Универ», сформулировать проблему в рамках темы урока. Проблемы, выделенные учениками, активно обсуждались, моделировалось идеальное состояние системы, при котором проблем нет, определялись пути решения проблемы.

Таким образом, данные занятия, на наш взгляд, способствуют повышению уровня медиакультуры школьников, выражающуюся в повышении уровня сформированности контактного, мотивационного, понятийного, оценочного и креативного показателей.

На наш взгляд, введение в образовательный и воспитательный процесс учебных заведений подобных уроков может способствовать обучению школьников навыкам эффективного использования медиакультуры в учебных заведениях, решить проблему защиты сознания молодого человека от манипулирования СМИ.

Актуальность и значимость данной темы определяется настоятельной необходимостью формирования медиакультуры школьников, которая способствует развитию самостоятельного, критического, индивидуального, творческого мышления. Учитывая, что воздействие медиа (средства массовой коммуникации) в последние годы оказывает на детскую и молодёжную аудиторию серьёзное мировоззренческое

влияние, значительно актуализируется проблема медиакультуры детей школьного возраста.

Таким образом, средства медиа, обладая широким спектром возможностей для развития человеческой личности, ее эмоциональной и интеллектуальной сферы, способствуют становлению творческого, а нередко и критического мышления, навыков художественного восприятия и анализа окружающего нас мира; позволяют активизировать знания, полученные в ходе изучения традиционных дисциплин.

Список использованной литературы:

1. Артюхова, И.С. Ценности и воспитание // Педагогика. 1999, №4, с. 78-80.
2. Влияние средств массовой коммуникации на интересы детей. – М.: Изд-во Академии педагогических наук СССР, 1990.
3. Зазнобина, Л.С. Как же выжить в мире СМИ // Медиаобразование в школе. 1999, №3, с 23-26.
4. Кириллова, Н.Б. Зачем нужна медиакультура // Уральский Федеральный округ. – 2004. - № 1.

ОРГАНИЗАЦИЯ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ORGANIZATION TUTOR SUPPORT STUDENTS WITH MENTAL DISABILITIES IN TERMS OF INCLUSIVE EDUCATION

В апреле 2012 года Россия ратифицировала конвенцию ООН о правах инвалидов, а с 1 сентября 2013 года вступил в силу Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». Данные нормативные акты определили дальнейшие стратегии в организации образовательного процесса детей с нарушениями в развитии.

В соответствии со статьей 5 данного ФЗ в Российской Федерации гарантируется право каждого человека на образование: «создаются необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, ... в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья» [3].

Кроме того, Закон предусматривает сетевую форму реализации образовательных программ, что «...обеспечивает возможность освоения обучающимся образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе иностранных, а также при необходимости с использованием ресурсов иных организаций» [3].

Статья 24 Конвенции о правах инвалидов закрепила «право инвалидов на образование» [1].

Красноярская коррекционная школа VIII вида № 5 на протяжении 15 лет осуществляет обучение детей с различными образовательными потребностями (с различной степенью умственной отсталости, сложным множественным дефектом, расстройством аутистического спектра и т.д.).

В последнее время увеличивается количество детей, которым краевая психолого-медико-педагогическая комиссия рекомендует обучение по индивидуальному образовательному маршруту (7 учащихся), обучение в сопровождении тьютора или близкого взрослого (6 учащихся).

Появление таких учащихся требует создания специальных условий и сопровождение ребенка в учебном процессе специальным педагогом. Таким педагогом в настоящее время является тьютор.

В связи с этим, школа ввела в штатное расписание должность тьютора. На этапе поиска подходящих работников на данную вакансию возникли сложности, связанные с тем, что учреждения высшего профессионального образования еще не организовывали подготовку таких специалистов. Образовательными учреждениями

не определен четкий функционал, не утверждены локальные акты, регламентирующие деятельность тьютора.

В условиях дефицита квалифицированных специалистов - тьюторов опыт нашей школы показывает, что на первоначальных этапах такими специалистами могут являться родители учащихся. Для этого требуется педагогическое образование и дополнительная подготовка по специфике деятельности. Именно родители лучше всего знают качества характера, привычки, темперамент, особенности развития своего ребенка. Кроме того, родитель-тьютор и для других родителей может осуществлять просветительскую работу, учитывая потребности родительского сообщества.

Также осуществлять тьюторское сопровождение могут студенты, проходящие педагогическую практику в учебном учреждении.

Согласно приказу Минздрав соцразвития от 26.08.2010 года № 761н «Об утверждении единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих», раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» **тьютор:**

- координирует поиск информации обучающимися для самообразования;
- совместно с обучающимся распределяет и оценивает имеющиеся у него ресурсы всех видов для реализации поставленных целей; координирует взаимосвязь познавательных интересов обучающихся и направлений предпрофильной подготовки и профильного обучения: определяет перечень и методику преподаваемых предметных и ориентационных курсов;
- обеспечивает уровень подготовки обучающихся, соответствующий требованиям федерального государственного образовательного стандарта, проводит совместный с обучающимся рефлексивный анализ его деятельности и результатов, направленных на анализ выбора его стратегии в обучении, корректировку индивидуальных учебных планов и т.д. [2].

То есть предлагаемые квалификационные характеристики тьютора не соответствуют особенностям организации процесса сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья, а особенно с выраженными интеллектуальными нарушениями.

При разработке школьных локальных актов (должностных обязанностей, положения о тьюторском сопровождении) мы ориентировались на следующее понимание тьюторского сопровождения – это педагогическая деятельность по индивидуализации образования, направленная на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов обучающегося, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы, на работу с образовательным заказом семьи.

В связи с этим, работа тьютора разделилась на 2 направления:

Реализация индивидуальной образовательной программы особого ребенка.

Тьютор при организации процесса индивидуальной работы с обучающимися школы является координатором деятельности всех специалистов, сопровождающих развитие ребенка. Контролирует и оценивает эффективность реализации индивидуальных образовательных программ обучающихся. Организует взаимодействие с родителями по выявлению, формированию и развитию интересов

обучающихся, анализирует и обсуждает с ними ход и результаты их реализации. Организует взаимодействие обучающегося с учителями и другими специалистами для реализации и коррекции индивидуальной образовательной программы, содействует участию во внеурочной деятельности с учетом интересов. Осуществляет мониторинг динамики развития обучающихся в рамках реализации индивидуальных образовательных программ.

Интеграция особого ребенка в коллектив нормально развивающихся сверстников.

Для реализации деятельности по данному направлению был создан проект, обеспечивающий наиболее эффективную социализацию детей с ментальными нарушениями через включение их учебный коллектив сверстников из общеобразовательных школ.

Этапы реализации проекта:

Определение детей, участвующих в проекте (умеренная степень умственной отсталости, уровень сформированности навыков социально-коммуникативных навыков, готовность родителей участвовать в проекте);

Определение школ, готовых участвовать в проекте;

Подготовка педагогов, детей и их родителей из общеобразовательной школы к принятию «особого ребенка»;

Заключение трехстороннего договора (между администрацией общеобразовательной и коррекционной школы, родителем);

Подготовка индивидуальной программы сопровождения;

Проведение занятий.

В проекте приняли участие 2 мальчика и 1 девочка, обучающиеся в начальных классах. Дети обучаются по адаптированной основной образовательной программе для обучающихся с умеренной степенью умственной отсталости. 1 ребенок имеет сопутствующий диагноз: детский церебральный паралич и находится на домашнем обучении.

В начале учебного года с администрацией МБОУ СОШ № 65 и МБОУ СОШ № 94 и родителями этих учащихся были заключены договоры. Предметом данного договора является взаимодействие образовательных учреждений по осуществлению совместных мероприятий, в результате которых дети с ограниченными возможностями здоровья включаются в образовательный процесс с нормально развивающимися сверстниками.

Для учащихся было составлено расписание дополнительных занятий, с учетом режима проведения учебных занятий в коррекционной школе, а также пожеланий родителей. Согласно расписанию ребята посещают вторую школу 1 раз в неделю по 2-3 часа.

Содержание деятельности соответствует индивидуальным возможностям и потребностям ребенка и включает в себя:

- индивидуальное занятие, направленное на подготовку ребенка к совместной деятельности;

- досуговую деятельность (игровую, продуктивную, трудовую, театрализованную, проектную и др.). На начальном этапе для подготовки, адаптации

учащихся в новой социокультурной ситуации в основном осуществляется творческая деятельность;

- участие в дополнительных занятиях или уроках (занятие хора, музыка).

Для успешной реализации данного проекта мы видим в дальнейшем необходимость:

- разнообразить формы работы по включению детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивное образование;

- целевой подготовки КГПУ им. В.П. Астафьева будущих специалистов-тьюторов с погружением в образовательное учреждение;

- дополнительного информирования родителей об особенностях работы тьютора;

- повышения компетентностей педагогов, работающих в команде с тьютором.

Считаем опыт нашего учреждения одним из вариантов расширения социального опыта и образовательных возможностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Список использованной литературы:

1. Конвенция о правах инвалидов Принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи от 13 декабря 2006 года. URL <http://daccess-ddsny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N06/500/81/PDF/N0650081.pdf?OpenElement>. Дата обращения 27.11.2013
2. Приказ Минздравсоцразвития от 26.08.2010 года № 761н «Об утверждении единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования». URL <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=116278>. Дата обращения 27.11.2013
3. Федеральный закон от 29.12.2012 года № 273-ФЗ (ред от 25.11.2013) «Об образовании в Российской Федерации». URL <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=154793;fld=134;dst=4294967295;rnd=0.9326684519182891;from=149753-0>. Дата обращения 27.11.2013

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

PSYCHOLOGICAL SUPPORT DURING EDUCATIONAL PROCESS IN INCLUSIVE EDUCATION

Развитие инклюзивного подхода рассматривается ЮНЕСКО, ОБСЕ и другими международными организациями в качестве приоритетного направления развития национальных систем школьного образования.

С этой целью для детей с особыми потребностями создаются особые условия, обеспечивающие для них доступность качественного образования наравне со здоровыми детьми.

«Новая школа – это школа для всех. В любой школе будет обеспечиваться успешная социализация детей с ограниченными возможностями здоровья... Будут учитываться возрастные особенности школьников, по-разному организовано обучение на начальной, основной и старшей ступени» [1].

Подобные серьезные изменения невозможны без грамотно организованного психолого-педагогического сопровождения всех участников образовательного пространства, поэтому на базе образовательных учреждений должны быть созданы службы психолого-педагогического сопровождения, включающие в свой состав педагогов-психологов, учителей-дефектологов, учителей-логопедов, учителей-предметников, тьюторов, представителей администрации.

Основная цель психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования – это содействие полноценному психическому и личностному развитию ребенка на каждом возрастном этапе с учетом индивидуально-психологических особенностей личности.

Задачи работы специалистов службы сопровождения инклюзивного обучения: выявление проблем в развитии детей и оказание первичной помощи в преодолении трудностей в обучении, взаимодействие с учителями, родителями, сверстниками, а также реализация профилактических программ, охватывающих значительные группы учащихся, осуществление экспертной, консультативной, просветительской работы с администрацией, учителями, родителями.

В деятельности педагога-психолога по формированию готовности всех субъектов образовательного процесса к инклюзивному обучению можно выделить несколько основных этапов.

1 этап:

- мотивация педагогов к инклюзивному обучению;
- повышение психологической компетентности учителей;
- формирование общественного мнения школьного сообщества (коллектив школы: педагогический, технический, родительская общественность, ученики школы) о целесообразности, адекватности, справедливости, гуманности инклюзивного обучения.

2 этап:

- участие в формировании классов инклюзивного обучения для детей имеющейся целевой группы;
- участие в подготовке безбарьерной среды для детей из целевой группы, учитывая их особые образовательные потребности.

3 этап:

- оказание методической помощи педагогам в разработке и утверждении индивидуальных образовательных программ для детей с ОВЗ;
- разработка и утверждение индивидуальных планов психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ;
- содействие начальной адаптации детей в школе;
- создание системы дополнительного образования и трудового воспитания детей с ОВЗ.

4 этап:

- мониторинг инклюзивного обучения;
- последующее обучение педагогов технологии инклюзивного обучения;
- корректировка индивидуальных программ и планов сопровождения детей;
- анализ достигнутых результатов и разработка методических рекомендаций по обучению детей с особыми образовательными потребностями.

Психолого-педагогическое сопровождение детей-инвалидов включает в себя индивидуальную и групповую профилактику и диагностику; консультирование; развивающую работу; коррекционную работу; психологическое просвещение и образование - формирование психологической культуры, развитие психолого-педагогической компетентности учащихся, администрации, педагогов, родителей; экспертизу образовательных и учебных программ, проектов, образовательной среды, профессиональной деятельности специалистов образовательного учреждения.

Функции педагога-психолога в службе сопровождения:

- проводит психологическое обследование учащихся;
- формулирует психологическую проблему учащегося через результаты диагностики, наблюдений;
- участвует в разработке индивидуальных коррекционных программ для учащихся;
- координирует усилия педагогического воздействия через консультирование всех субъектов учебно-воспитательного процесса для создания условий обеспечения индивидуального подхода к ученику;
- приобщает родителей к решению поставленных задач;
- осуществляет профилактическую работу по предупреждению возможных осложнений в связи с переходом на следующую возрастную ступень;
- взаимодействует с педагогами, родителями (законными представителями).

Список использованной литературы:

1. Медведев Д. А. Наша новая школа. Национальная образовательная инициатива // выступление президента РФ на торжественной церемонии открытия года учителя в России, февраль 2010.

ТЕХНОЛОГИИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКИ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

TECHNOLOGY DIFFERENTIATED LEARNING MATHEMATICS IN SECONDARY SCHOOL

Вопросы педагогики, психологии и технологий инклюзивного образования являются на сегодняшний день актуальными вопросами развития образования в мире и России. Инклюзивное образование-процесс развития общего образования, которое подразумевает доступность образования для всех детей, в том числе и детей с особыми потребностями. Один из принципов инклюзивного образования это то, что подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений.

В свете идей инклюзивного образования, педагоги, вовлечённые в процесс образования, должны быть обучены стратегиям и процедурам, облегчающим процесс включения, то есть социальную интеграцию среди сверстников. Главное, что должен понять педагог-это то, что он не обучает программе, а удовлетворяет индивидуальные образовательные потребности ребёнка.

В связи с этим приобретает особую актуальность опыт дифференцированного обучения детей на уроках. Технологии дифференцированного обучения давно и широко применяется в практике преподавания математики в основной школе. Суть дифференцированного обучения - идти не от учебного предмета к ребёнку, а от ребёнка к учебному предмету, идти от тех возможностей, которыми располагает ребёнок, учить его с учётом потенциальных возможностей, которые необходимо развивать, совершенствовать, обогащать во всех детях. Дифференцированное обучение-это форма организации учебного процесса, при которой учитель, работая с группой обучающихся, учитывает их особенности.

Целью дифференциации является обучение каждого на уровне его возможностей, способностей, особенностей. Существует несколько технологий дифференцированного обучения. Самое широкое применение получила технология метода обучения в сотрудничестве (обучение в малых группах).Суть технологии в делении детей на группы по работоспособности. Преимущества такой организации занятий - это развитие навыков самостоятельности и широкие возможности оказания помощи тем детям, которым необходимо дополнительное внимание.

Технологии дифференцированного обучения предполагают применение различных форм работы на уроке: самостоятельная работа с книгой, компьютером, построение геометрических фигур, построение математических моделей, индивидуальная работа по карточкам-заданиям и так далее. Дифференцированный подход можно применять на любом этапе урока.

Технология дифференцированного подхода к обучению детей должна в дальнейшем предусматривать и дифференцированный подход к итоговой аттестации учащихся.

При разработке и внедрении любых технологий педагог должен быть достаточно гибок, уважать индивидуальные различия обучающихся, должен быть готов пробовать разные подходы, оказывать необходимую социальную поддержку. Включаясь в развитие образования, в том числе и инклюзивного педагог должен продумать планирование, проведение уроков, систему оценки знаний учащихся на уроках.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ИНКЛЮЗИВНОГО КОРРЕКЦИОННОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Инклюзивное образование предполагает совместное обучение и доступность образования для всех его участников на основе создания образовательного пространства, соответствующего различным потребностям всех детей. Инклюзия — это шанс придать уверенность в своих силах детям с ограниченными возможностями здоровья, так как данная категория детей нуждается не только в чутком отношении и постоянной поддержке и коррекционном сопровождении, но и в предоставлении возможности развития способностей и достижения успехов в школе, в дальнейшей социализации.

Можно выделить восемь принципов инклюзивного образования: ценность человека не зависит от его способностей и достижений; каждый человек способен чувствовать и думать; каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным; все люди нуждаются друг в друге; подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений; все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников; для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут; разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

Для эффективности коррекционного процесса необходима организация в ДОУ ранней диагностической работы с детьми, психолого-педагогическое сопровождение ребенка для его успешной социализации в будущем, применение инновационных технологий обучения, учет индивидуальных потребностей и возможностей, предоставление детям свободы выбора, взаимодействие педагогов и специалистов ДОУ с родителями учеников, с администрацией ДОУ, с учителями начальной школы и другими заинтересованными инстанциями.

Исходя из диагностики воспитанников дошкольных учреждений, все большее количество детей имеют различные ограничения здоровья: речевые нарушения, двуязычие, нарушения слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, гиперактивность с дефектом внимания, повышенную утомляемость, проблемы в развитии восприятия, внимания, памяти, мыслительной деятельности, недоразвитие моторной сферы и сенсорных функций и др.

Основная направленность логопедических занятий — коррекция речевой функции с опорой на сохранные возможности ребенка в тесной связи с формированием всех психических и поведенческих процессов, с применением инновационных технологий, направленных на сохранение и преумножение здоровья воспитанников, что создаст предпосылки для полноценного развития личности ребенка.

Чтобы заинтересовать дошкольников, нужно применять нестандартные идеи, инновационные технологии, разработанные творческими педагогами - практиками. На современном этапе в коррекционной работе с дошкольниками применяются

следующие **образовательные технологии**: игровые технологии; личностно-ориентированные технологии; технологии проектной деятельности; технология исследовательской деятельности; «ТРИЗ»; технология проблемного обучения; технология развивающего обучения; информационно-коммуникационные технологии; технология портфолио дошкольника; технология портфолио педагога; здоровьесберегающие технологии, которые, в свою очередь, подразделяются на 3 группы (технологии сохранения и стимулирования здоровья (телесноориентированные технологии; технологии обучения здоровому образу жизни; коррекционные технологии).

Игровые технологии. Игра как составляющая обучения, творчества, терапии, модели отношений.

Цель игровой технологии - дать возможность пережить в игровой ситуации волнующие его проблемы и отношения при полном внимании и сопереживании взрослого, что так важно для детей с особыми возможностями и потребностями.

Личностно-ориентированные технологии ставят в центр всей системы дошкольного воспитания и обучения личность ребенка, обеспечение комфортных условий в семье и ДОУ, эффективных условий развития, развитие и совершенствование сохранных природных потенциалов.

Технология проектирования ориентирована на совместную деятельность участников процесса: ребенок - педагог, ребенок - ребенок, ребенок - родитель. Преимущество технологии: ребенок ощущает свою важность и необходимость в коллективе.

Технология исследовательской деятельности видит своей целью формирование у дошкольников способности к исследовательскому типу мышления.

Проектные технологии не существуют без использования **ТРИЗ - технологии** (технологии решения изобретательских задач). При создании творческого проекта воспитанникам предлагается проблемная задача, решаемая методом исследования или эксперимента.

Технология проблемного обучения предполагает создание проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся по их решению под руководством педагога, в результате чего приобретаются знания, умения, навыки, усвоение способов самостоятельной деятельности и развитие познавательных, мыслительных, творческих способностей.

Технология развивающего обучения предполагает взаимодействие педагога и учащихся в поиске способов решения задач через организацию исследовательской и поисковой деятельности обучающихся с целью стимулирования рефлексивных способностей ребенка, обучения навыкам самоконтроля и самооценки.

Информационно-коммуникационные технологии. Современный мир, в котором развивается ребенок, предъявляет всё новые требования к дошкольному воспитанию как начальному звену образования. Использование современных информационных технологий в процесс обучения позволяет существенно повысить мотивацию детей, способствует раскрытию их способностей, активизации познавательной и интеллектуальной деятельности.

Портфолио дошкольника — это копилка личных достижений, успехов, эмоций во всех видах деятельности, возможность воссоздать приятные моменты

своей жизни, своеобразный лист развития ребенка. Портфолио позволяет реализовать индивидуальный подход к каждому ребенку. Портфолио включает данные о рождении, знаке зодиака, кто из знаменитостей родился в этот день, что означает имя, генеалогическое древо; вес, рост, ладошку в разные возрастные периоды; умения и навыки, которые ребенок приобрёл за год, фотографии членов семьи, рисунки ребенка, рассказы о себе и семье, друзьях, рисунки и фотографии семейного досуга, работы детей, сделанные своими руками, рассказы о ребенке глазами родителей, воспитателя, друзей, интересные высказывания, размышления, дипломы, грамоты. С помощью портфолио родители узнают желания, интересы ребенка.

Портфолио педагога позволяет видеть результаты, достигнутые педагогом в разнообразных видах деятельности и является альтернативной формой самоанализа, оценки профессионализма и результативности работы.

Здоровьесберегающие технологии обеспечивают возможности сохранения здоровья ребенка, формирование у него необходимых знаний, умений, навыков по здоровому образу жизни.

1 группа - телесноориентированные технологии:

- биоэнергопластика – соединение движений артикуляционного аппарата с движениями кисти руки;

- растяжки (стретчинг)– чередование напряжения и расслабления в различных частях тела;

- упражнения на релаксацию;

- дыхательные упражнения;

- ритмопластика - выражение мысли и эмоции движениями в случаях затруднения их передачи словами;

- динамические паузы - подвижные игры, игры на формирование осанки, пальчиковые игры, физминутки, массаж лица, кистей рук, пальцев, ритмические упражнения, су – джок терапия;

- кинезиологические упражнения – комплекс движений для активизации межполушарного взаимодействия;

- гимнастика для глаз;

- бодрящая, корригирующая, ортопедическая гимнастика - система упражнений для исправления позвоночника, для равновесия; для выработки правильной осанки;

- аурикулотерапия — направление рефлексотерапии с использованием массажа, иглоукалывания, электрического, термического воздействия на биологически-активные точки ушных раковин;

- литотерапия - энергетическое воздействие камня на организм человека.

2 группа - технологии обучения здоровому образу жизни:

- игротренинги (двигательные, пальчиковые, дыхательные) и игротерапия (комплексное воздействие на органы зрения, слуха, обоняния, осязания, на вестибулярные рецепторы и т.д.);

- физкультура;

- коммуникативные игры, беседы из серии «Здоровье»;

- самомассаж, точечный самомассаж;

- (БОС): обучение диафрагмальному релаксационному дыханию (для детей старшего дошкольного возраста с особенностями поведения). Приборы БОС дают возможность увидеть и услышать, как работают органы, выработать физиологически правильное функционирование тренируемого органа.

3 группа - коррекционные технологии:

- арт-терапия – исцеление искусством, средство самовыражения через рисунок, игру, сказку, музыку, посредством невербального общения, что важно для тех, кому сложно выражать свои мысли словами. Современная арт-терапия включает оригами, драматерапию, сказкотерапию, видео и аудиотерапию, библиотерапию, маскотерапию, этнотерапию, игротерапию, песочную терапию, игры с водой, смехотерапию, ароматерапию, цветотерапию, мнемотехнику и др.

- игровые технологии коррекции поведения;

- имаготерапия – в психотравмирующей ситуации ребенок представляет себя в образе любимого героя и действует так, как действовал бы этот герой;

- психогимнастика - выражение переживаний, проблем, эмоций посредством движений, мимики и жестов;

- фонетическая ритмика – комплексная методика по развитию речевого дыхания, силы голоса, темпа речи;

- логопедическая ритмика – комплексная методика, включающая средства логопедического, музыкально-ритмического и физического воспитания;

- вестибулярные пластинки или трейнеры позволяют логопеду в процессе работы с ребёнком эффективно и быстро поставить многие сложные звуки.

Использование перечисленных технологий, создание эффективных условий для полноценного воспитания и образования детей с ОВЗ, соответствующего состоянию их здоровья, потребностей и возможностей, является условием успешной реализации инклюзии.

Список использованной литературы:

1. Атемаскина, Ю.В. Богословец, Л.Г. Современные педагогические технологии в ДОУ.- Спб.: Изд-во «Детство-Пресс», 2011.
2. «Инновационные процессы в ДОУ компенсирующего вида» Сборник материалов. Спб, Детство-пресс, 2011 г.
3. Поваляева, М. А. Нетрадиционные методики в коррекционной педагогике / составитель М. А. Поваляева. – Ростов н/Д : Феникс, 2006. – 350 с.
4. Веракса, Н. Е., Веракса, А. Н. Проектная деятельность дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений.— М.: Мозаика — Синтез, 2008. — 112 с.
5. Новикова, Т.Г. Нужен ли портфолио российскому школьнику?//Методист.-2004.-№ 5.-С.56
6. Здоровьесберегающие технологии в ДОУ. Сост.Еременко Н.И., Волгоград, «Корифей», 2009 г
7. Белая, А.Е, Мирясова, В.И. Пальчиковые игры для развития речи дошкольников: пособие для родителей и педагогов. М, ООО «Издательство АСТ», 2000 г.
8. Микляева Н.В., Полозова О.А., Родинова Ю.Н. Фонетическая и логопедическая ритмика в ДОУ. – М., 2006.

ГИПЕРАКТИВНЫЙ РЕБЁНОК В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДОУ

Большинство детей дошкольного возраста отличаются подвижностью, импульсивностью, непосредственностью и эмоциональностью. Однако в последнее время родители и воспитатели дошкольных учреждений всё чаще сталкиваются с детьми, двигательная активность которых выходит за рамки представлений о просто подвижном ребёнке.

Статистика говорит о том, что на сегодняшний день в России детей с синдромом дефицита внимания, с гиперактивностью примерно 2-3 миллиона, и эта цифра будет неуклонно расти. Значит нам, воспитателям, просто необходимо научиться работать с такими детьми и, что ещё более важно, научиться их любить. Почему?

С гиперактивными детьми, так называемыми детьми с синдромом дефицита внимания, трудно наладить контакт уже потому, что они находятся в постоянном движении: они не ходят, а бегают, не сидят, а ёрзают, не стоят, а крутятся или залезают куда-нибудь, не смеются, а хохочут, принимаются за дело или убегают, не дослушав задание до конца. Внимание их рассеяно, глаза блуждают, взгляд трудно поймать.

Родители жалуются на то, что ребёнок не даёт им покоя – он постоянно вмешивается в разговоры взрослых, с ним всё время что-то случается, а для того, чтобы добиться послушания, приходится повышать голос, но замечания и наказания не приносят результатов.

Гиперактивные дети не умеют регулировать свои действия, им сложно подчиняться правилам, они беспокойны и суетливы, а значит проблемы с поведением – их постоянный спутник. Но в то же время важно знать, что порог чувствительности к отрицательным стимулам у таких детей низкий, поэтому они не воспринимают выговоры и наказания, однако чувствительны к поощрениям. Значит, наша задача состоит в том, чтобы находить возможности чаще хвалить таких детей и стараться избегать наказаний. А делать это искренне невозможно, не испытывая симпатии к ребёнку.

Таким образом, можно обозначить некоторые требования в организации работы с гиперактивными детьми.

Ну, во-первых, подход к коррекции поведения гиперактивного ребёнка, должен быть комплексным. Вот тут-то и приходят на помощь воспитатель, психолог, учитель, которые, работая в тесном контакте с родителями, могут научить ребенка эффективным способам общения со сверстниками и взрослыми.

Очень важно направлять энергию таких детей в полезное русло. Воспитатель должен создавать ситуации, в которых ребёнок сможет показать свои сильные стороны, проявить свои лучшие качества. Нужно стараться делать этих детей своими главными помощниками.

Совсем несложно, встречая детей по утрам, улыбаться каждому из них, спрашивать о самочувствии, настроении. Гиперактивным детям особенно важно чувствовать нашу поддержку и внимание к себе. Стать их главным другом, которому

ребёнок может полностью доверять, наша задача. Только так мы сможем помочь ребёнку адаптироваться в обществе.

Во-вторых, родители гиперактивного ребёнка, как правило, испытывают трудности при взаимодействии с ними. Так, некоторые стремятся жёсткими мерами бороться с «непослушанием» дочери или сына, усиливают дисциплинарные способы воздействия, увеличивают рабочие нагрузки, строго наказывают за малейший проступок, вводят непреклонную систему запретов. Другие, устав от бесконечной борьбы со своим чадом, махнув на всё рукой, стараются не обращать внимания на его поведение или, «опустив руки», предоставляют ребёнку полную свободу действий, тем самым лишая такой необходимой для него поддержки взрослых. Некоторые родители, слыша и в детском саду, упрёки и замечания в адрес своего ребёнка, начинают винить только себя в том, что он такой. Во всех этих случаях родители часто теряются при выборе линии поведения с ребёнком.

Прежде всего, надо объяснять мамам и папам, бабушкам и дедушкам, что ребёнок ни в коей мере не виноват, что он такой, и что дисциплинарные меры воздействия в виде постоянных наказаний, замечаний, окриков, нотаций не приведут к улучшению поведения, а в большинстве случаев даже ухудшат ситуацию. С таким ребёнком нужно общаться мягко и спокойно, чаще хвалить его за успехи и достижения, даже самые незначительные и не давать ребёнку несколько заданий сразу. Родители должны быть последовательными при исполнении санкций. В противном случае ребёнок каждый раз будет жертвой настроения мамы или папы и станет бояться не конкретного наказания со стороны взрослого, а любой неожиданной «эмоциональной бури». Всё приведёт к тому, что ребёнок станет скрывать происшествия от родителей, и детско-родительские отношения ухудшатся.

Нужно ограничить пребывание таких детей в местах скопления большого количества людей, стараться не приглашать в дом сразу много гостей. По возможности надо оградить ребёнка от длительных занятий на компьютере и от просмотра телевизионных передач, особенно способствующих его эмоциональному возбуждению.

Следует помнить, что только в тесном контакте родителей и педагогов можно добиться положительных результатов.

Кольцова И.Н.,
Шарафеева В.Ш., Любина Т.Ю.
Россия, г. Зеленодольск

ОТ «ШКОЛЫ ДЛЯ ВСЕХ» К «ШКОЛЕ ДЛЯ КАЖДОГО»

FROM "SCHOOL FOR ALL" TO "SCHOOL FOR EVERYONE"

*Индивидом рождаются, личностью становятся,
индивидуальность отстаивают.*

А. Г. Асмолов

Современная система образования полноценно принимает в себя только тех, кто отвечает её определенным требованиям, детей со стандартными возможностями, способными обучаться по общей для всех программе и показывать результаты успеваемости, нормальные для всех. В результате нередко получается, что дети с особыми образовательными потребностями выпадают из общего образовательного процесса, так как для работы с ними педагогический состав общеобразовательных учреждений не обладает необходимыми знаниями в области коррекционной и специальной педагогики. Эту и множество других проблем в современной школе призвано решить инклюзивное образование.

Инклюзивное (включенное) образование - термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных школах. В его основу положена идеология, которая исключает любую дискриминацию учеников, но в то же время создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. Эта теория признает, что все дети могут полноценно учиться, а их отличительные особенности достойны уважения. Именно на это направлена национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», выдвинутая Дмитрием Анатольевичем Медведевым: «Новая школа – это школа для всех. В любой школе будет обеспечиваться успешная социализация детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов, детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся в трудной жизненной ситуации».

Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 4 Зеленодольского муниципального района Республики Татарстан» своей основной миссией считает: обеспечение равного доступа к получению образования и создание необходимых условий для достижения успеха всеми без исключения детьми независимо от их индивидуальных особенностей, прежних учебных достижений, родного языка, культуры, социального и экономического статуса родителей, психических и физических возможностей.

На сегодняшний день 11 учащихся школы имеют ограниченные возможности здоровья, 8 – из них - дети с различной инвалидностью.

В рамках образовательного процесса МБОУ «СОШ № 4 ЗМР РТ» существует компенсирующая модель использования дистанционного обучения: очная работа учеников под руководством учителя с удаленными от них ресурсами и источниками информации. Методическая помощь учителя в данном случае, заключается в

составлении каталогов привлекательных информационных ресурсов, разработке печатных и электронных рекомендаций о способах формулирования запросов и поиска информации, подготовке для детей разного возраста наборов «развивающих» информационных блоков, составлении вопросов, стимулирующих познавательные интересы учащихся и вместе с тем подсказывающие им направления самостоятельного поиска отсутствующих информационных элементов в информационных массивах (Интернете, банках данных и др.). Использование информационных технологий облегчает самостоятельный поиск детьми и подростками ответов на возникающие вопросы. Благодаря Интернету расширяются коммуникационные и информационные ресурсы, необходимые для творческой деятельности. Мотивированный ребенок может не только ознакомить со своими идеями заинтересованных людей, найти единомышленников, но и получить нужную ему для работы информацию, в том числе об олимпиадах и конкурсах, которые проводятся в мире, а также принять в них участие – непосредственное или опосредствованное.

Дети с ограниченными возможностями здоровья сейчас имеют возможность общаться с учителями и сверстниками по Skype и mail. Это положительно сказывается на их психологическом состоянии. Мы в своей практике активно применяем Интернет-технологии при обучении детей на дому: проверка домашнего задания, участие в дистанционных олимпиадах и конкурсах, разработка различных проектов.

Использование современных информационных технологий трансформирует традиционные сферы творческой деятельности. Например, компьютерная графика или анимация существенно видоизменяют работу художника. Работая без красок и холста, можно не только создавать изображения, но и заставлять их двигаться. Эта новая сфера художественного творчества привлекает все большее количество детей и подростков. Конкурсы компьютерной графики интересны даже для тех детей, которые не владеют красками, карандашом и кистью.

Однако, на наш взгляд, приоритетным в развитии инклюзивного образования является непосредственно само дистанционное обучение – форма организации образовательного процесса, базирующаяся на использовании широкого спектра традиционных и новых информационных технологий, которые применяются для доставки учебного материала, его самостоятельном изучении, диалоговом обмене между преподавателем и обучающимся, причем процесс обучения, не критичен к их расположению в пространстве и во времени. При этом меняется традиционная модель взаимодействия «учитель-учащийся», появляются очные и дистанционные субъекты учебного процесса с новыми функциями, которые нуждаются в соответствующих условиях реализации. Учитель в данном случае является тьютором (сопровождающим) процесс изучения учебного материала. Данная форма обучения востребована детьми с проблемами здоровья, находящимися длительное время на лечении, или проходящими ежегодные реабилитационные мероприятия.

Школа обладает достаточной базой для традиционного использования в учебном процессе информационных технологий: имеются два компьютерных стационарных класса и технический центр, все компьютеры объединены в локальную сеть, имеется выход в Интернет. Созданный в школе беспроводной доступ в Интернет (Wi-Fi) во многом повышает эффективность внедрения технологии инклюзивного

обучения, дает возможность учащимся с особыми образовательными потребностями работать в своем собственном режиме, по индивидуальной программе, не будучи привязанными к определенному рабочему месту.

Школьники учатся и используют полученные знания по-разному. Тем не менее, цель образования заключается в достижении всеми учащимися определенного общественного статуса и утверждении своей социальной значимости. Инклюзия — это попытка придать уверенность в своих силах учащимся с ограниченными возможностями здоровья, тем самым мотивируя их пойти учиться в школу вместе с другими детьми: друзьями и соседями. Дети с особыми образовательными потребностями нуждаются не только в особом отношении и поддержке, но также в развитии своих способностей и достижении успехов в школе.

Мы убеждены в том, что инклюзия — это не просто проект «из доброй воли». Инклюзия — это подход и философия, которая предполагает, что все ученики (и с инвалидностью, и без инвалидности) получают больше возможностей и в плане социальном, и в плане учебы. Инклюзия — это не значит просто собрать всех детей «в кучу», а наоборот, она способствует тому, чтобы каждый ученик чувствовал себя принятым, чтобы его способности и потребности учитывались и были оценены.

Список использованной литературы:

1. Воспитание детей-сирот и детей с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, решения: материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 100-летию детского дома Я.Корчака «Дом сирот» и 70-летию гибели педагога. 27-28 апреля 2012г. – Самара: ЦДК «F1»; ООО «Издательство Ас Гард», 2012. – 555 с.
2. Образование для всех: политика и практика инклюзии. Сборник статей и научно-методических материалов. – Саратов: Научная книга, 2008. – 341 с.
3. Постановление Правительства РФ «Об утверждении порядка воспитания и обучения детей-инвалидов на дому и в негосударственных образовательных учреждениях» №861 от 18 июля 1996 г. – М: Омега- Л, 2003. – 146 с.
4. Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» №181-ФЗ от 24 ноября 1995 г. – М: Омега – Л, 2006. – 32 с.
5. Ярская-Смирнова Е.Р., Лошакова И.А. Инклюзивное образование детей-инвалидов. – СПб: Питер, 2003. – 275 с.

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА С СЕМЬЕЙ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В США

SOCIAL WORK WITH THE FAMILY WITHIN THE INCLUSIVE EDUCATION IN THE USA

В современном Российском образовании все большее внимание уделяется вопросам обучения детей с особыми образовательными потребностями. В этой связи интересным будет рассмотрение зарубежного опыта подобной практики, в частности, социальной работы с семьями, имеющими детей с ограниченными возможностями, в США. Так, одно из направлений социальной работы обращено к психолого-педагогическим и терапевтическим задачам. В рамках различных специализированных агентств, социальные работники могут оказывать разного рода психолого-педагогическую помощь тем людям и их семьям, чьи трудности не могут быть решены обыденными услугами.

Психолого-педагогические задачи при работе с семьей, имеющей ребенка инвалида, актуализируются в тех случаях, когда социальный работник обращается к:

- 1) проблемам во внутрисемейных детско-родительских отношениях;
- 2) проблемам поведения ребенка дома и в школе;
- 3) проблемам подросткового отклоняющего поведения;
- 4) проблемам детей с различными эмоциональными расстройствами;
- 5) проблемам, относящимися к планированию будущего и выбора жизненного пути;
- 6) проблемам в социальной среде ребенка (его семьи), когда требуются активные действия социального работника от его имени [2].

Знакомство с содержанием социально-педагогической работы с семьей в США позволило определить те функции (диагностическую, прогностическую, правозащитную, организационную, предупредительно-профилактическую, социально-бытовую, коммуникативную), которые социальный работник реализует в процессе вмешательства (intervention). Этот процесс предполагает те виды деятельности, которые инициируются по просьбе клиента или его окружения и в сотрудничестве с ним или другими лицами, в ответ на определенную проблемную ситуацию. Он подчеркивает активное, целенаправленное, спланированное участие клиента и социального работника на всех этапах процесса работы.

Непосредственно процесс посредничества (вмешательства) при работе с семьей, имеющей детей инвалидов, включает в себя несколько этапов:

1. Определение проблемы и установление контакта. На этой стадии семья постепенно вовлекается в обсуждении проблемы, анализа ее субъективной и объективной представленности. Первоначальный контакт должен быть конструктивным. Важнейшим условием для этого являются профессиональные

установки социального работника, в частности, такие ценности и достоинства человека и его право на самоопределение.

2. Сбор и оценка данных, сведений. Основной задачей социального работника на этой стадии является определение и изучение конкретной психо-социальной проблемы, конкретной системы социальных и межличностных отношений, в которые включена семья и формулирование на этой основе плана социального вмешательства. Этот этап называют диагностическим. Условно процесс диагностики делится на три фазы: сбор и изучение информации, ее анализ и интерпретация, принятие решений о дальнейших действиях [1].

Сбор и изучение информации традиционно осуществляется при составлении социальной истории семьи. Это один из методов сбора информации о семье, применяемый только в сфере социальной работы.

После того, как из общения с семьей и ее социальным окружением, из личных наблюдений социального работника вскрылся фактический материал для организации социального вмешательства, информация должна быть упорядочена. Важно установить причинно-следственные связи, выявить наиболее существенные параметры проблемной ситуации.

Третья фаза заключается в совместном с клиентом определении целей и стратегий дальнейших действий, необходимых для решения проблемы. Основная функция социального работника здесь - это помочь определить:

- элементы проблемной ситуации, которые должны быть изменены;
- краткосрочные и долгосрочные цели совместной работы;
- специфические действия, необходимые для достижения желаемого результата;
- конкретные задачи, которые должны выполнять из участников. С этого начинается этап планирования.

3. Планирование и заключение контракта. Планирование социального вмешательства-это способ определения операциональных задач, характера и последовательности действий. Важно сориентировать процесс планирования таким образом, чтобы он приобрел развивающий и обучающий характер, помог раскрыть внутренний потенциал семьи.

4. Установление альтернативных вариантов вмешательства и выбор необходимых направлений деятельности. Социальный работник здесь может действовать в нескольких направлениях и, прежде всего, в направлении мобилизации внутренних ресурсов самой семьи. В этой случае социальный работник выступает в качестве практического психолога или социального воспитателя.

5. Этап итоговой оценки и завершение процесса. На этом этапе происходит оценка степени эффективности совместной деятельности.

Список использованной литературы:

1. Becvar R., D.Stroh. Family Therapy. USA, (2-nd ed)-1997. 351 p.
2. Direct Social Work Practice: theory and skill/Dean H.Hepwordth, Jo Ann Larsen.-4-th.Ed.1993.-279p.

РАСШИРЕНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ИНКЛЮЗИИ В РАЗВИТИИ ОБЩЕСТВА. ОПЫТ СОЦИАЛЬНОГО ДВИЖЕНИЯ «БЕЛАЯ ТРОСТЬ»

С давних времен люди с инвалидностью искали свое место в обществе. Некоторые фокусировались только на физическом выживании, другие, такие как Гомер и Лорд Байрон, занимали активную социальную позицию и стремились жить достойно. Из позитивных примеров прошлого века хочется отметить Франклина Рузвельта, во многом благодаря его стараниям, удалось преодолеть предыдущий мировой кризис.

После второй мировой войны в России наметилась тенденция активизации социальной и трудовой активности инвалидов. В России слепые и слабовидящие - первыми среди людей с инвалидностью добились права на работу и стали самостоятельно строить фабрики. После войны электрооборудование и упаковка были по-настоящему инновационными продуктами и были востребованы послевоенной экономикой страны. В тот период инвалиды внесли свой вклад в общественные процессы. Сегодня продукция специализированных фабрик слепых кажется более чем обычной, многие достижения, кроме, пожалуй, параолимпийских успехов, инвалидов остаются в тени. Однако и сегодня инвалиды общественной организации «Белая трость» иницируют новые проекты, вовлекающие людей в социально значимую деятельность.

История «Белой трости» началась в 2010 году, когда группа незрячих активистов из России и Италии создала общественную организацию. Создателей движения объединяет несколько особенностей: во-первых, умение самостоятельно передвигаться вслепую по стране и миру, во-вторых, опыт работы на открытом рынке, не в специализированных предприятиях для инвалидов. И главное, их объединяет желание поделиться своим опытом, причём не только с инвалидами, но и с представителями других социальных групп. Целью деятельности движения является повышение социальной и деловой активности людей с инвалидностью и общества. Инвалиды решили помочь своим «коллегам» жить достойней, вовлекая их в социальные проекты.

Сегодня, в 2014 году, оглядываясь назад и оценивая опыт «Белой трости», хочется особо обратить внимание на некоторые открытия. Три года назад, участники движения начали с того, что попытались наладить снабжение современными средствами реабилитации, но быстро убедились, что чаще всего бесплатное снабжение такими средствами не только не помогает, но и мешает активному включению инвалидов в социальную деловую жизнь. Уровень материального обеспечения – не должен быть в центре внимания при работе с инвалидами. Участники социального движения начали активно проводить встречи и мастер-классы, посвященные повседневной жизнедеятельности и работе современных инвалидов. Целью участников в тот период была адаптация инвалидов. Организаторы начали использовать в работе вовлечение «личным примером» и это подтвердило свою эффективность. Люди увидели инвалидов, которые адаптировались в

современном мире, работают на интересной работе - они своими делами доказывают, что это возможно. И это вовлекает других инвалидов, дает им надежду. Поэтому эти мероприятия проходили и проходят с успехом.

Вовлечение личным опытом, вовлечение самомотивацией - это первый принцип, открытый участниками движения во время мастер-классов «Мульти мобильность» и «Технологии адаптации мира».

Существует масса учебных заведений и курсов, в том числе для инвалидов. Знаний в нашей стране и в мире накоплено достаточно, немало людей занимаются образованием инвалидов, но не все способы работают на практике. Отчасти это подтверждается тем, что до сих пор мы наблюдаем дефицит инвалидов, которые активны в социальной жизни, которые достаточно позитивны. Опираясь на практический опыт, можно говорить о том, что инклюзия хоть и имеет свои корни в образовании, сегодня выходит за его рамки, и может распространяться на другие сферы, например через вовлечение инвалидов в социально значимые проекты, с целью нести пользу другим группам.

Расскажем о нескольких проектах «Белой трости», которые демонстрируют использование инклюзивных инструментов. Особого внимания заслуживает такой проект как «Деловой город» совместно с **Верхнепышминской специальной (коррекционной) общеобразовательной школой-интернатом имени С.А. Мартиросяна**. На первом этапе проекта ученики в течение учебного года посещают мастер-классы, на которых приобретают новые знания, умения и навыки новых профессий, в т. ч. несвойственных ранее для слепых. Второй этап проекта – трёхдневная деловая игра, которая проводится в конце учебного года. На деловой игре участники выпускают свои деньги, создают реальные компании, например: рестораны, массажные салоны, парикмахерские. Участники предоставляют друг другу услуги разного рода и пробуют себя в роли организаторов, работников и потребителей. Финальная игра 2013 года собрала 500 участников, включая педагогический состав школы и приглашенных гостей. Проект «Деловой город» позволяет участникам «попробовать» себя в новой роли, в новой деятельности, выйти за рамки привычного образа жизни.

Другой интересный проект, открытый совместно со Свердловским областным центром реабилитации - Кулинарный клуб незрячих поваров. Незрячие повара готовят еду и приглашают на званые обеды зрячих гостей. Этот проект уникален тем, что в процессе проведения мероприятия происходит контакт участников в ситуации совместной деятельности, и зрячие могут соприкоснуться с особыми возможностями незрячих.

Совместно со Свердловской областной организацией общества слепых проводятся традиционные праздники «Белой трости» и международный Праздник любви и дружбы. В праздниках основную часть составляют нормальные здоровые люди, поэтому их с легкостью можно назвать инклюзивными. На этих мероприятиях так же организована совместная деятельность незрячих и зрячих. Другим примером такого проекта, который движение «Белая трость» проводит совместно с Министерством физической культуры, спорта и молодежной политики Свердловской области, Федерацией триатлона Свердловской области и Уральским государственным лесотехническим университетом, являются Инклюзивные спортивные праздники и

Инклюзивный спортивный клуб на базе триатлона. Триатлон – это единственный вид спорта, где официальные соревнования проводятся вместе с людьми с физическими ограничениями.

Совместно с Дворцом молодёжи г. Екатеринбурга и Свердловской областной специальной библиотекой для слепых инвалиды организуют Молодежные инклюзивные игры как альтернативу урокам толерантности или терпимости. Главная задача игр – организовать взаимодействие молодежных инклюзивных команд в достижении общих целей. Игры могут быть посвящены разным тематикам – спорту, творчеству, обучению.

Социальное движение «Белая трость» расширяет возможности инвалидов, в том числе за счет вовлечения в международные проекты. Проводятся мероприятия за пределами России. В 2013 году совместно с Федеральным агентством «Россотрудничество» были проведены Дни Белой трости в Российском центре науки и культуры Люксембурга. Благодаря сотрудничеству с академией ИНТАМТ «Белая трость» стала постоянным участником крупнейшей выставки «Rehacare» в Дюссельдорфе и инклюзивной конференции «Диалог ЕЭС – СНГ».

Социальное движение «Белая трость» реализует проекты, разных масштабов и количество их участников растет. Инвалиды в разных формах и деятельности позволяют всем людям иначе взглянуть на многие вещи.

И раньше люди подсознательно ощущали пользу от инвалидов. И сегодня это становится все более актуальным и подтверждается в конкретных проектах. По-английски инвалид – disability, что значит «лишенный способностей». Но если человек физически ограничен и выживает долгое время, то автоматически у него развиваются компенсаторные силы, т. е. новые дополнительные способности, которые можно назвать extrability. Продвинутые инвалиды научились пользоваться такими способностями для достижения успеха в социуме. У разных групп инвалидов способности разные, общее – это сила духа. Обществу важно, преодолевая страх, научиться пользоваться этими дополнительными способностями инвалидов.

«Белая трость» реализует проекты, в которых участники движения благодаря своим особым возможностям, побуждают людей перейти на качественно новый уровень жизни. Такой проект социальное движение «Белая трость» ведет совместно с **ГАУЗ СО «Наркологическим реабилитационным центром «Урал без наркотиков»**. Был проведен цикл мотивирующих мастер-классов для лиц, проходящих лечение от алкогольной и наркотической зависимости. Особенностью этого проекта также является проведение исследований, позволяющих оценить эффект таких мероприятий. Исследования проводятся при поддержке Уральского гуманитарного института и Института дизайна управления и конкурентных стратегий. Первоначальные исследования показали, что такие мероприятия с участием продвинутых инвалидов как минимум вдвое повышают позитивную самооценку в среде реабилитантов.

Этот проект интересен еще и тем, что позволяет аккумулировать полученный опыт и оценить актуальность используемых участниками движения технологий на практике, с помощью достоверных инструментов оценки, используемых психологами. В ближайшем будущем одна из наших задач – привлечь к сотрудничеству представителей разных наук – психологов, социологов, педагогов,

экономистов для того, чтобы провести междисциплинарное исследование с целью развития имеющихся технологий вовлечения инвалидов в социально-активную жизнь и поиск новых технологий.

Результаты деятельности движения «Белая трость» видны невооруженным глазом. Несколько десятков человек с инвалидностью начали двигаться по миру с тростями и на колясках, получать высшее образование, занялись интересной работой, включились в социальную и общественную деятельность. Это происходит как в России, так и, например, в Латвии, где в прошлом году была проведена серия мероприятий для местных социальных организаций. Приятно, что подавляющее число людей с инвалидностью, начавших новую жизнь, – молодежь. А это значит, что перед нами новое поколение, которое, раскрыв свои особые возможности, сможет вести активную жизнь, принося пользу обществу.

В родном для движения Екатеринбурге в конце прошлого года открыт инклюзивный центр с постоянно действующей выставкой «Экстрабилити» – выставкой работ, сделанных продвинутыми инвалидами и о жизни продвинутых инвалидов. Вполне здоровые творческие люди с энтузиазмом пополняют общую коллекцию новыми книгами, картинами, фотографиями, медалями и другими творческими продуктами.

Международный инклюзивный центр стал первым домом Кругосветного путешествия на яхте с участием инвалидов «Паруса духа». «Паруса духа» – инклюзивный яхтенный проект, цель которого активизировать взаимодействие людей с инвалидностью с другими социальными группами для развития общества. Ближайшие планы команды проекта «Паруса духа» – участие в международной регате в Средиземном море и пересечение экватора.

Один из важных результатов нашей деятельности – инклюзивные инструменты, которые за 3 года деятельности доказали свою состоятельность. Мы готовы делиться ими со всеми. Обобщив опыт, можно выделить следующие инструменты и принципы, используемые представителями социального движения «Белая трость»:

Вовлечение делами, а не словами. Видя действия, человек может встать рядом и делать так же. Слова не дают такого эффекта.

Совместная деятельность и вовлечение в реальные проекты, масштаб которых выходит за рамки привычного.

Индивидуальный подход к каждому.

Непрерывность – мероприятия социального движения «Белая трость» проходят примерно каждые 5 дней (по опыту 2013 года). Таким образом, участники, вовлекаясь в один проект, тут же имеют возможность участвовать и в чем-то другом.

Участники движения «Белая трость» не обособляют инвалидов в отдельную группу и особое внимание уделяют взаимодействию инвалидов с другими людьми. Это делает процессы адаптации естественными. Был замечен интерес других социальных групп к совместным проектам – такое взаимодействие расширяет границы нашего сознания.

Важность интерактивности и постоянного взаимодействия участников социального движения друг с другом.

Мы стараемся жить в радости и позитиве и создаем контекст, в котором другие испытывают радость и позитив.

Это проверено опытом и является основой деятельности движения «Белая трость». Однако хочется увидеть и другие технологии, позволяющие вовлечь инвалидов и представителей других социальных групп в совместную деятельность, разрывая пропасть между ними.

Перспективами деятельности движения «Белая трость» мы видим:

Описать особые возможности инвалидов и других социальных групп и найти новое применение этим качествам в социальной среде.

Найти новые формы взаимодействий людей с особыми возможностями между собой для достижения общих целей.

Провести исследования, позволяющие выделить факторы и условия действенной инклюзии и научно обосновать используемые инклюзивные технологии.

Найти партнеров, готовых включиться в работу по поиску новых эффективных ролей и специальностей для инвалидов и других социальных групп, ранее считавшихся обузой обществу.

Социальное движение «Белая трость» нуждается в помощи экспертов в области научных исследований и создания методологии.

Приглашаем людей с инвалидностью, их близких и всех желающих принимать участие в инклюзивных проектах и будем рады приглашению в совместные проекты, направленные на строительство мира новых возможностей!

АКТУАЛЬНАЯ ПРАКТИКА РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ОТКЛОНЕНИЯ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ

Дети с отклонениями в интеллектуальном развитии - одна из наиболее многочисленных категорий детей, организация образования которых в специально коррекционных учреждениях. Опыт деятельности в обучении и воспитании детей, имеющих отклонения в психическом развитии (ЗПР), требует переосмысления в условиях рождения и развития идеи инклюзивного образования.

В течение многих лет такие дети поступали по результатам экспертно-медицинской комиссии в специальные учреждения и реабилитационные центры.

В соответствии с целевым назначением реабилитационный центр организует специальную деятельность. Её содержание выстраивается в соответствии с индивидуальным планом реабилитации (ИПР). В «Листе назначений» прописывают время, форму проведения и количество реабилитационных мероприятий. Затем определяют его личные способности- «Кондуктивный статус». На его основании заполняют «Кондуктивную карту» с подбором занятий, методов и приёмов и указанием сроков реабилитации. В завершении всей работы идёт обсуждение результатов и дальнейшее планирование.

В группе с детьми ЗПР работа строится по двум неотрывно связанным между собой направлениям: социально-бытовая реабилитация и система М. Монтессори.

Основной упор социально-бытовой реабилитации направлен на формирование навыков самообслуживания и хозяйственно-бытового труда. Вся работа проводится по трём уровням: первый- показ и словесное объяснение педагогом всех своих действий; второй для тех, кто усвоил первый - словесные указания педагога; третий - это самостоятельная детская деятельность под контролем взрослого.

В процессе работы с детьми данной категории была определена приемлемость системы Монтессори, способствующая коррекции нарушений социального развития в плане содействия самостоятельности и способности контактировать с другими людьми, интеграции детей с ограниченными возможностями в общество здоровых людей.

В ежедневную сетку деятельности детей был введён курс «Монтессори- час», состоящий из упражнений практической жизни с использованием материалов требующих выполнения действий способствующих развитию руки: переливание, пересыпание, перенос и сортировка предметов. Приобретённые знания и навыки во время упражнений закрепляются в повседневной жизни [1].

На ряду с «Монтессори-час» в коррекционную работу были включены следующие курсы: ООД «На прогулке», «Умный карандаш», «Послушное тесто»; «Я учусь, играя!»; «Конструирование из бумаги»; «Этикет»; «Азбука безопасности»

Во время познавательного курса «Азбука безопасности» осуществляется знакомство детей с правилами безопасного поведения дома, на улице, рядом с железной дорогой и т.п.; повторяются правила поведения, пополняются знания о пожарной безопасности. С правилами хорошего тона, культурой поведения в

общественных местах дети знакомятся во время курса «Этикет». Познавательная активность, любознательность, бережное отношение к природе развивается во время ознакомления с окружающей действительностью ООД «На прогулке». Приобщение детей к искусству аппликации происходит во время курса «Конструирование из бумаги». Курс формокоррекционной тестопластики «Послушное тесто» ориентирован на формирование художественно-эстетического восприятия, овладение изобразительными и техническими средствами лепки, развитие творческих способностей. В познавательной игровой деятельности (курс «Я учусь, играя!») создаются предпосылки к развитию наглядно-действенного мышления, формированию целенаправленной, ориентировочно-исследовательской и предметной деятельности, предпосылок к игре [2].

Развивающий курс по формированию графо-моторных навыков «Умный карандаш» способствует развитию тонкой моторики руки, зрительно-двигательной координации, воспитание усидчивости, целенаправленности, заинтересованности в конечном результате.

В результате регулярных реабилитационных мероприятий с детьми наблюдается положительная динамика.

Описанный в статье опыт работы с детьми имеющими отклонения в психическом развитии, в рамках реабилитационного центра, является актуальным педагогическим опытом, который может быть применён в условиях инклюзивного образования обеспечивая возможность решения образовательных задач в работа с детьми с особенными потребностями.

Известно, что у детей в дошкольном возрасте компенсаторные функции выше, чем в школьном, поэтому выявление и включение детей с ЗПР в систему коррекционно-развивающего обучения на более ранних возрастных этапах даёт возможность её преодоления до поступления в школу. Затем и последующего обучения их в обычных классах общеобразовательной школы.

«Право на образование принадлежит всем детям, включая детей- инвалидов независимо от причин инвалидности», поэтому хочется верить, что реализация инклюзивной практики в детском саду при правильно выбранных способах и методах работы с «особенными» детьми, их будущее окажется светлее, а трудности посильными.

Список используемой литературы:

1. Система М. Монтессори: Теория и практика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений 5-е изд.,испр.
2. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А."Коррекционно-развивающее обучение и воспитание –М.: Просвещение, 2003г.

Курбатова У.Б., Гиль Л.В., Лукина Е.А., Гладкова Д.Ш.
Россия, г. Санкт-Петербург

О ВОЗМОЖНЫХ ПУТЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МЕДИЦИНСКОМ КОЛЛЕДЖЕ

POSSIBLE WAYS OF IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN MEDICAL COLLEGE

Российское законодательство – прежде всего, Закон Российской Федерации «Об образовании» и Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» – предусматривает гарантии равных прав на образование для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов.

Одним из приоритетных направлений развития системы образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и детей-инвалидов в последние годы рассматривается организация обучения таких лиц в обычных образовательных учреждениях, или инклюзивное обучение.

В Санкт-Петербургском Государственном образовательном учреждении среднего профессионального образования «Медицинский колледж имени В.М. Бехтерева» накоплен значительный опыт по обучению лиц с ОВЗ. У нас обучались дети-инвалиды с заболеваниями почек, ЖКТ, с онкологическими заболеваниями, ДЦП, страдающие сахарным диабетом, имеющие пороки сердца. Чаще всего такие дети приходят в медицину с четко осознанным желанием овладеть профессией, чтобы помогать людям в их страданиях, о которых они знают не понаслышке. Как правило, они профессионально пригодны. Но не всем из них по различным причинам удается преодолеть возникающие трудности и получить диплом медицинской сестры. Проблемы таких студентов носят как субъективный, так и объективный характер.

Зампредседателя Госдумы РФ Людмила Швецова на своей пресс-конференции 09.10.2012г. заявила, что большинство школ, вузов и детских садов не готовы к введению инклюзивного образования. «Материальная база не готова. Создать ее в системе образования очень сложно, потому что школьные здания до определенной поры никогда не строились из расчета, что в это здание может, например, приехать колясочник», - сказала она [1].

Эти слова справедливы и в нашей ситуации. Преодолеть проблему силами и возможностями самого образовательного учреждения не представляется возможным.

Кроме того, нет никакой методической базы для обучения лиц с ОВЗ: ни особых учебников для слабовидящих студентов, ни сурдопереводчиков для работы со слабослышащими студентами, и такие сотрудники даже не предусмотрены штатным расписанием.

Как и в любом учреждении среднего профессионального образования, входной уровень образования у наших студентов очень различается. Опыт показывает: коррекция общих требований с учетом низкого уровня образования или особенностей восприятия детей с ОВЗ ведет к осязаемому снижению мотивации к обучению у студентов с хорошей подготовкой. Защищая права на образования одной группы лиц, необходимо позаботиться и о правах на получение качественного образования в

полном объеме для тех, кто к этой группе не принадлежит. Кроме того, мы должны иметь возможность обеспечить право пациентов на получение качественной медицинской помощи, ведь наши студенты – будущие медицинские работники, а главный принцип медицины: «Не навреди».

Если во многих сферах среднего профессионального образования только сейчас поднимается вопрос о практикоориентированном образовании, то медицинское образование изначально таковым являлось. Практические занятия и производственная практика в действующих лечебно-профилактических учреждениях (поликлиниках и стационарах) являются неотъемлемой и обязательной для всех студентов частью обучения.

В СССР существовало более 30 медицинских противопоказаний к обучению в медицинском училище, при зачислении обязательно требовались справки из противотуберкулезного и психоневрологического диспансера о том, что абитуриент не состоит там на учете. На сегодняшний день эти ограничения и справки отменены. В результате среди наших абитуриентов, а затем и студентов, ежегодно оказываются лица с серьезными заболеваниями. Приведем конкретные примеры.

Студентка-аллергик (диагноз: бронхиальная астма) успешно обучалась на общеобразовательном и общепрофессиональном курсах на базе незаконченного среднего образования. Но, после выхода на практические занятия в клинику и взаимодействия с лекарственными препаратами и дезинфицирующими средствами, состояние ее здоровья резко ухудшилось. Кроме того, по медицинским показаниям студентке не проводились профилактические прививки, наличие которых является обязательным требованием ЛПУ к студенту-практиканту. Таким образом, не имея возможности продолжить обучение на профессиональном курсе, эта студентка была вынуждена отказаться от своей мечты стать медицинской сестрой.

Ежегодно студентами колледжа становятся лица с психическими заболеваниями. В течение обучения наблюдается их обострение, что обусловлено высокой психоэмоциональной нагрузкой, неизбежной для процесса освоения данной профессии. Возникает неадекватное поведение (драки), немотивированная агрессия по отношению к другим студентам и преподавателям, а также другие вопиющие ситуации.

Студентка с вялотекущей шизофренией, успешно осваивая теоретический курс (для лиц с этим заболеванием характерна хорошая память), вышла на учебную практику в клинику города. Выполняя назначения врача, она сознательно его скорректировала, объясняя это пользой для здоровья пациента. Возможная трагедия была предотвращена только благодаря своевременному контролю со стороны преподавателя.

Студенту с нарушением опорно-двигательного аппарата (без конечности, инвалид-колясочник) невозможно применить на практике теоретические знания по клиническим дисциплинам. А это, в свою очередь, приводит к невозможности формирования профессиональных компетенций, необходимых будущему медику среднего звена.

Таким образом, объективно возникает противоречие между правом лица с ОВЗ в получении образования в среднем медицинском учебном заведении и правами пациента на получение качественной медицинской помощи [2].

С подобными проблемами столкнулись все средние медицинские учебные заведения (СМУЗ) России, и уже в прошлом, 2013, году был поднят вопрос о необходимости проведения дополнительного отбора. Сегодня документ о введении дополнительного испытания и проведении медицинского осмотра для абитуриентов СМУЗов проходит процедуру утверждения в Министерстве Юстиции [3].

Решение данной проблемы нам видится и во введении разных уровней образования для медиков среднего звена. На совещании руководителей образовательных организаций, осуществляющих подготовку по программам среднего медицинского и фармацевтического образования, в Москве 26-27 февраля 2014 года было предложено, в частности, пересмотреть сроки обучения медицинских сестер:

1 уровень – 10 месяцев, младшая медсестра;

2 уровень – 1г. 10 мес., медсестра амбулаторно-поликлинической службы;

3 уровень – 2г. 10 мес., додипломная специализация и работа по запросу конкретного ЛПУ;

4 уровень – 3г. 10 мес., бакалавриат, незаконченное высшее образование [3].

Это сделало бы возможным получение квалификации «Младшая медсестра» лицами с ОВЗ. К сожалению, студенты этой категории на данный момент не заканчивают учебные заведения, т. к. не могут выполнить высокотехнологичные сестринские манипуляции, прекрасно осуществляя уход за больными и обладая уникальными душевными качествами, не всегда свойственными подросткам без ОВЗ.

ВЫВОД: Для успешной реализации инклюзивного образования в медицинском колледже представляется необходимым оказание государственной поддержки образовательному учреждению в создании доступной среды и методического обеспечения для обучения студентов с ОВЗ; преодоление объективно возникающих проблем путем введения дополнительных испытаний и медицинской комиссии для абитуриентов и многоуровневого обучения сестринскому делу.

Список использованной литературы:

1. Материалы национального хост-агентства «РИА-Новости» от 09.10.2012 http://ria.ru/edu_news/20121009/769976637.html
2. Балло А.М., Балло А.А. Права пациентов и ответственность медицинских работников за причиненный вред. - СПб.: БиС, 2001. - С. 89.
3. Материалы совещания руководителей образовательных организаций, осуществляющих подготовку по программам среднего медицинского и фармацевтического образования. Москва, 26-27 февраля 2014 года. <http://www.fgou-vunmc.ru/>

ДИАГНОЗ РДА У ДОШКОЛЬНИКОВ: ПРАВИЛА И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЁМЫ

Аутичные дети – чрезмерно тонкочувствующие натуры, поэтому даже мелкие ошибки, промахи со стороны воспитателей и родителей во время их воспитания имеют разрушительные последствия. То, что допустимо с обычными детьми, совершенно неприемлемо по отношению к аутичным детям. Поскольку дети данной категории очень избирательны в общении, возможности использования экспериментальных психологических методик ограничены. Наблюдая за ребёнком по определённым параметрам, можно получить нужную информацию. Подход к решению задач восстановления аффективной связи такими детьми может быть выражен следующими правилами:

1. Первоначально в контактах с ребёнком не должно быть давления и нажима.
2. Первые контакты организуются на адекватном для ребёнка уровне.
3. Необходимо по возможности включать элементы контакта в привычные моменты аутостимуляции (вызывание сенсорных ощущений с помощью окружающих предметов и своего тела) ребёнка приятными впечатлениями.
4. Необходимо постепенно разнообразить привычные удовольствия ребёнка, усилить их аффективным заражением собственной радости, доказать ребёнку, что с человеком лучше, чем без него.
5. Работа по восстановлению потребности ребёнка в аффективном контакте может быть очень длительной, но её нельзя форсировать.
6. Только после закрепления у ребёнка потребности в контакте, когда взрослый становится для него положительным аффективным (вызывает душевное волнение) центром ситуации, можно начинать усложнять формы контактов.
7. Усложнение форм контактов должно идти постепенно, с опорой на сложившийся стереотип взаимодействия.
8. Необходимо строго дозировать аффективные контакты с ребёнком.
9. Необходимо помнить, что при достижении аффективной связи с ребёнком, смягчения его аутистических установок он становится более раним в контактах и его надо особенно беречь от ситуаций конфликта с близкими.
10. При установлении аффективного контакта необходимо учитывать, что это не является самоцелью всей коррекционной работы. Задачей является установления аффективного взаимодействия для совместного овладения окружающим миром. Поэтому по мере установления контакта с ребёнком его аффективное внимание начинает постепенно направляться на процесс и результат совместного контакта со средой. Поскольку для большинства аутичных детей характерны страхи, в систему коррекционной работы, как правило, входит и специальная работа по преодолению страхов. Для этой цели используют игровую терапию, в частности в варианте «десенсибилизации», т.е. постепенного «привыкания» к пугающему объекту. Несмотря на индивидуальность каждого ребёнка, в поведении всех детей, прошедших игротерапию, на первых сеансах детей объединяет отсутствие направленного интереса к игрушкам, отказ от контактирования с воспитателем, ослабление

ориентировочной деятельности, страх новой обстановки. В связи с этим для установления контактов прежде всего было необходимо создать условия для ослабления или снятия тревожности, страха, внушить чувство безопасности, продуцировать стабильную спонтанную деятельность доступного ребёнку уровня. Устанавливать контакты с ребёнком необходимо только в доступной по возможности деятельности.

Методические приёмы, применяемые на первом этапе игротерапии, таковы: первостепенное значение придавалось тому, что больные дети, будучи неспособными к общению на нормальном для них уровне, обнаруживали сохранность ранних форм воздействия. Поэтому на первом этапе коррекционной работы выявлялись эти сохранённые формы контактов, и общение с ребёнком строилось на их основе.

Методические приёмы, применяемые на втором этапе игротерапии, следующие: решения задач игротерапии второго этапа требовало другой тактики. Теперь воспитатель, оставаясь внимательным и дружелюбным к ребёнку, активно включался в его деятельность, всячески давая понять, что лучшая форма поведения в игровой комнате – совместная игра со взрослым. Усилия воспитателя направляются в этот момент терапии на попытку уменьшения беспорядочной деятельной активности, ликвидацию навязчивостей, ограничение эгоцентрической речевой продукции или, наоборот, на стимуляцию речевой активности. В дальнейшем к игре с привлекательными игрушками подключались новые предметы, воспитатель побуждал ребёнка к действию с ними. Таким образом, расширялся круг предметов, с которыми дети устойчиво играли. Одновременно осуществлялся переход к более совершенным способам взаимодействия, формировались речевые контакты. В результате игровых занятий в ряде случаев удавалось существенно изменить поведение детей. Прежде всего это выражалось в отсутствии всякого опасения или страха. Дети чувствовали себя естественно и свободно, становились активными и эмоциональными.

Специфическим методом при аутизме, является так называемый метод «холдинг-терапия (от англ. hold- держать), суть метода состоит в том, что мать привлекает к себе ребёнка, обнимает его и крепко удерживает, находясь с ним лицом к лицу до тех пор, пока ребёнок не прекратит сопротивляться, расслабится и посмотрит ей в глаза. Процедура может занимать до 1 ч времени. Этот метод - своего рода толчок к началу взаимодействия с окружающим миром, снимают тревоги, укреплению эмоциональной связи ребёнка с матерью, именно поэтому воспитатель не должен осуществлять процедуру холдинга. При РДА в большей степени, чем при других отклонениях, круг общения ограничен семьёй, влияние которой может быть как положительным, так и негативным. В связи с этим одной из центральных задач воспитателя является оказание помощи семье в принятии и понимании проблем ребёнка, выработке подходов к «домашней коррекции» как неотъемлемой составляющей общего плана реализации коррекционно-воспитательной программы.

Список использованной литература:

1. Башина, В.М. Ранний детский аутизм. Альманах «Исцеления». – М.. 1993г.
2. Детский аутизм: Хрестоматия. Сост. Л.М. Шипицына. – СПб.. 2001г.
3. Никольская, О.С. Проблемы обучения аутичных детей. Дефектология.- 1995г.
4. Спиваковская, А.С. Нарушение игровой деятельности. М.. 1980г.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Инклюзивное образование рассматривается как реализация права человека на получение качественного образования в соответствии с познавательными возможностями и в адекватной его здоровью среде по месту жительства.

28 апреля 2010 года Московской городской Думой был принят Закон № 16 «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в г. Москве». В нем определен круг лиц, которые могут быть включены в процессе образовательной интеграции, а именно: дети–инвалиды, иные лица, не признанные в установленном порядке детьми- инвалидами, но имеющие временные или постоянные ограничения возможностей здоровья и нуждающиеся в создании специальных условий обучения (воспитания), а также инвалиды и другие лица с ограниченными возможностями здоровья в возрасте старше 18 лет, обучающиеся по основным профессиональным образовательным программам начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования». (Статья 1 Закон № 16 города Москвы «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в г. Москве» от 28.04.2010 года.)

Кроме того, в законе определены специальные условия, которые необходимо создавать для успешного обучения (воспитания) детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья. В частности, это: «специальные образовательные программы и методы обучения, учебники, учебные пособия, дидактические и наглядные материалы, технические средства обучения коллективного и индивидуального пользования (включая специальные), средства коммуникации и связи, сурдоперевод при реализации образовательных программ, адаптация образовательных учреждений и прилегающих к ним территорий для свободного доступа всех категорий лиц с ограниченными возможностями здоровья, а также педагогические, психолого-педагогические, медицинские, специальные и иные услуги, обеспечивающие адаптивную среду образования и безбарьерную среду жизнедеятельности, без которых освоение образовательных программ лицам с ограниченными возможностями здоровья невозможно (затруднено)». (Статья 2 Закон № 16 города Москвы «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в г. Москве» от 28.04.2010 года.)

Инклюзивное образование – это долгосрочная стратегия, рассматриваемая не как локальный участок работы, а как системный подход в организации деятельности общеобразовательной системы по всем направлениям в целом. Инклюзивная форма обучения касается всех субъектов образовательного процесса: детей с ОВЗ и их родителей, нормально развивающихся учащихся и членов их семей, учителей и других специалистов образовательного пространства, администрации, структур дополнительного образования.

Такая форма обучения не является образовательной для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), но в то же время обучение в условиях образовательной интеграции (инклюзии) позволяет ребенку с ОВЗ максимально

сохранить свое привычное социальное окружение. Благодаря инклюзивной форме обучения часть «неординарных» детей, посещая ближайшую массовую школу, сможет не разлучаться с семьей, как это бывает, когда ребенок учится в специальной (коррекционной) школе-интернате. Родители, таким образом, получают возможность воспитывать своего ребенка в соответствии с собственными жизненными установками.

В основе практики этого вида обучения лежит идея принятия индивидуальности каждого отдельного учащегося, и, следовательно, процесс должен быть организован так, чтобы удовлетворить особые потребности каждого ребенка с ОВЗ. Инклюзивное образование делает акцент на разработку индивидуальной образовательной программы. Это положение закреплено в «Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования», который утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации № 373 от 6 октября 2009 года.

В нем учитываются образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья через возможность введения специальных федеральных государственных образовательных стандартов. Наряду с этим в разъяснении к данному положению говорится, что нормативный срок освоения основной образовательной программы начального общего образования для детей с ограниченными возможностями здоровья может быть увеличен с учетом особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей детей (в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии «Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержденным приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009г. № 373»).

Таким образом, задается необходимость перехода к созданию индивидуальных образовательных программ, учитывающих особенности детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, в случае необходимости увеличивая сроки их освоения.

Инклюзивное обучение не должно вытеснять традиционные формы эффективной помощи детям – инвалидам, сложившиеся и развивающиеся с специальным образованием. Подлинная инклюзия не противопоставляет, а сближает две образовательные системы – общую и специальную, делая проницаемыми границы между ними.

Список использованной литературы:

1. Закон № 16 города Москвы «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в г. Москве» от 28.04.2010.
2. Староверова М.С. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ «Владос», 2012
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержденным приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009. № 373

ГОТОВНОСТЬ ШКОЛЫ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

THE READINESS OF THE SCHOOL TO INCLUSIVE EDUCATION

Красота нашей Земли не перестает восхищать и удивлять! Прогуливаясь по лесам, полям, ощущая на себе тёплое прикосновения солнечных лучей, любясь чистой и голубизной небосвода, слушая трель соловья – мы преклоняемся перед величием Природы. Счастье и радость переполняет нас! Мы делимся своей радостью, общаемся, гуляем, занимаемся спортом, посещаем театры и выставки. Стремимся получить образование, освоить специальность, найти свое место в этом мире. А всем ли людям доступно это? А как находят свое «место под солнцем» те, у кого есть проблемы со здоровьем? Те, кто в некоторой степени лишен этого, т.е. людей с ограниченными возможностями здоровья.

Система специального образования в России представляет собой много вариативную модель, включающую разные формы организации помощи детям с ограниченными возможностями здоровья. Эти формы различаются как по организационно-техническим показателям, так и по содержательным параметрам. Такое разнообразие форм помощи объясняется рядом причин, основной из которых является желание оказать максимально возможную помощь ребенку, имеющему трудности и проблемы в обучении. Статистика по России свидетельствует о росте числа детей, нуждающихся в коррекционном обучении. Кроме роста числа почти всех категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, отмечается и тенденция качественного изменения структуры дефекта, комплексного характера нарушений у каждого отдельного ребенка.

С сентября 2013 года вступил в силу новый Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации». В главе 11 статьи № 79 пункт №4 говорится возможности совместного обучения детей с ограниченными возможностями с другими обучающимися. Этот новый подход для нашего образования носит название – инклюзивное образование.

Инклюзивное образование — это такая организация процесса обучения, при которой все дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности в одних и тех же общеобразовательных школах, — в таких школах общего типа, которые учитывают их особые образовательные потребности и оказывают своим ученикам необходимую специальную поддержку. Инклюзивное обучение детей с особенностями развития совместно с их сверстниками— это обучение разных детей в одном классе, а не в специально выделенной группе (классе) при общеобразовательной школе.

Данный вид образования у нас довольно проблематичен, хотя в мировой практике считается гуманным и эффективным.

Для школы, выбравшей путь инклюзивной практики обучения, важно установить, что может быть конкретной причиной возникновения препятствий (барьеров) в обучении того или иного ученика с особыми образовательными потребностями. Очевидна значимость барьеров «архитектурного» окружения ученика – физическая недоступность окружающей среды (например, отсутствие пандусов и лифтов дома и в школе, недоступность транспорта между домом и

школой, отсутствие звуковых светофоров на переходе через дорогу по пути в школу и т.д.). Перед школой со стандартным нормативным финансированием стоит финансовый барьер в случае необходимости дополнительных расходов на организацию специальной педагогической поддержки. Но еще более значимыми оказываются барьеры, возникающие в результате взаимоотношений учеников и социальных контекстов их бытия, – барьеры социальных отношений. Иначе их называют «отношенческими» или социальными барьерами.

Мои ученицы (учащиеся 11 класса) решили провести исследование на сколько готова наша 173 школа к инклюзивному образованию. Девочки прочитали научную литературу, изучили подобные научно-исследовательские работы, затем провели анкетирование среди учащихся 6-11 классов в школе, выясняли на сколько учащиеся школы толерантны к людям с ограниченными возможностями; исследовали здание школы: на сколько оно адаптировано к инклюзивному образованию.

Девочки пришли к следующим выводам:

1. Подводя итоги анкетирования, выяснили, что наши учащиеся психологически готовы к совместному обучению с детьми ограниченными возможностями здоровья. Более того, большая часть считает, что это необходимо как им самим, так и детям с ограниченными возможностями. Ребята думают, что детям с ограниченными возможностями будет сложно в обычной школе, но они готовы помочь адаптироваться им.

2. Проанализировав, архитектурные особенности и техническую оснащённость школы пришли к выводу, что школа совершенно не приспособлена для учёбы детей с болезнями опорно-двигательного аппарата. Первая сложность войти в школу: узкий пандус, отсутствие поручней; вторая сложность: двери (их три) открываются на себя; третья: высокие порожки 7см и 10см, коляска не въедет на него. В гардероб он не попадет, дверной проем узок, а крючки находятся высоко – не достанет. По коридору первого этажа ребенок сможет передвигаться только в коляске, отсутствуют поручни. В столовую попадет, но расстояние между столами узкое, поесть за столом не сможет. В учебном кабинете ребенку будет очень сложно: проехать в инвалидной коляске между рядами сможет, но параметры ученической зоны, высота доски, ширина прохода между партами не соответствуют требованиям. В туалете имеются высокие и узкие ступеньки, пользоваться им ребенок тоже не сможет.

Кроме того в школе отсутствует штатный медработник, а это тоже проблема, особенно если в школе будут учиться дети с проблемами здоровья.

Барьерами в инклюзивном образовании являются не только архитектурные и социальные барьеры, но и трудности в обучении, существующей организации и практики учебного процесса, а также из-за устаревших негибких методов обучения. Педагогам средней школы не имеющим специального образования, методик работы с

детьми с ограниченными возможностями здоровья так же будет сложно полностью реализовать программу.

При инклюзивном подходе необходимо не адаптировать учеников с теми или иными трудностями в обучении к существующим требованиям стандартной школы, а реформировать школы и искать иные педагогические подходы к обучению таким образом, чтобы было возможно наиболее полно учитывать особые образовательные потребности всех тех учащихся, у которых они возникают.

Список использованной литературы:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (вступил в силу от 01.09.2013г). – Новосибирск: Норматика, 2013.-128с.- (Кодексы. Законы. Нормы). Глава 11 статья 79 пункт 4 ISBN 978-5-4374-0417-1
2. Андреева Л.А., Строчкова Н.А. «Специальное (коррекционное) образование. Поиск, проблемы, пути решения» Материалы Международной научно-практической конференции, Астрахань 2008
3. "Инклюзивное образование в России" РООИ "Перспектива" Год выпуска:2011.С- 8 URL:<http://perspektiva-inva.ru/inclusive-edu/magz/vw-292/>
4. «Инклюзивное образование в России» материалы детского фонда ООН (ЮНИСЕФ) МГППУ 2011г URL:<http://www.gosbook.ru/node/40800>
5. «Школа, доступная для всех» изд. РООИ «Перспектива» 2003г. URL: [http://perspektiva-inva.ru/inclusive-edu/magz/pg-2/»Школа](http://perspektiva-inva.ru/inclusive-edu/magz/pg-2/)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ

EDUCATIONAL SPACE AS A MEANS OF SOCIALIZATION OF THE DISABLED CHILDREN

Стратегическая цель государственной образовательной политики – повышение доступности качественного образования – связана с созданием такой образовательной среды, которая обеспечивала бы успешную социализацию всех обучающихся вне зависимости от их психофизического развития и состояния здоровья.

Отличительной чертой образовательной политики на современном этапе является переориентация системы специального коррекционного образования на интеграционную форму обучения в массовых учебных заведениях.

На важность включения детей с отклонениями в развитии в среду нормально развивающихся детей указывали психологи, педагоги (Л.С. Выготский, Л.В. Занков, Н.М. Соловьёв, В.В. Лебединский и др.). Л.С. Выготский ещё в начале 30-х годов XX столетия выдвинул тезис об общности основных закономерностей развития ребёнка в норме и при патологии. Общие закономерности развития прослеживаются как в созревании биологических, физиологических систем, так и в развитии психических функций. В соответствии с взглядами Л.С. Выготского, человек не может полноценно развиваться в отрыве от других людей, наполняющих средовое воздействие либо позитивными, либо негативными стимулами. Л.С. Выготский считает величайшей ошибкой отношение родителей, педагогов и психологов к детской ненормальности как к болезни, что приводит теорию и практику к опасным заблуждениям: изучать дефект, его признаки «золотники болезни», не замечая «пудов здоровья», заложенных в каждой детской личности. «На 9/10 воспитание ориентируется на болезнь, а не на здоровье». Движущей силой развития аномального ребёнка является, как ни странно, его «неприспособленность», а также возможности компенсации и сверхкомпенсации. Органический дефект – это факт биологический, но педагогу приходится иметь дело в большей мере не с этими фактами, а с их социальными последствиями. Поэтому конечной целью воспитания является социальная полноценность человека, так как «все процессы сверхкомпенсации направлены на завоевание социальной позиции». Резервным фондом компенсации, подчёркивает Л.С. Выготский, в огромной мере является социально – коллективная жизнь ребёнка.

Воспитание особых детей есть, прежде всего, социальное воспитание. Оптимальные социальные условия для компенсации дефекта создаются в практике интегрированного воспитания и обучения, наиболее яркой отличительной чертой которого является совместное воспитание так называемых нормальных детей и их сверстников с различными природными дефектами.

Родители «особых» детей всё чаще настаивают на их включение в обычное детское сообщество. Это связано с тем, что в налаженной системе коррекционного (специального) образования с хорошо отработанной десятилетиями методикой

обучения детей с проблемами в развитии не всегда и чаще слабо развита социальная адаптация «особого» ребенка в реальном мире – он находится в изоляции от социума. Разумеется, что дети с особыми потребностями адаптируются к жизни в общеобразовательных школах лучше, чем в специализированных учреждениях. Особенно заметна разница в приобретении социального опыта.

Важнейшим условием социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательном учреждении является реализация индивидуального подхода, представляющего собой систему психолого-педагогических мер, направленных на создание оптимальных для каждого ребёнка условий развития.

Оказывая индивидуальную помощь детям с ограниченными возможностями в условиях нашего общеобразовательного учреждения, мы стремимся к тому, чтобы эта помощь была конструктивной. Школа берет на себя ответственность оказывать не только педагогическую помощь, но также социальную, медицинскую и психологическую, которые необходимы ребенку-инвалиду, т.к. он ограничен в социальном функционировании, контактах с окружающими и, следовательно, социальной реабилитации и интеграции в общество.

В МБОУ «Болгарская средняя общеобразовательная школа № 2» обучается 590 учеников, 4 ребёнка являются инвалидами детства, 5 детей находятся на домашнем обучении.

Учебно-воспитательный процесс строится с учетом психофизических особенностей учащихся. Дети требуют особого подхода и особых условий их воспитания и обучения. Чтобы правильно выстроить все составляющие учебно-воспитательного процесса для каждого ученика в работу включается группа специалистов: врач – педиатр, учитель-логопед, учитель – дефектолог, педагог-психолог, социальный педагог, классный руководитель, учителя-предметники. Работает школьный психолого-педагогический консилиум. Чтобы спланировать учебно-воспитательную работу с учащимся, проводится объемная подготовительная работа. Она основывается, в первую очередь, на заключениях психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) или диагностического центра и рекомендациях по обучению (формы, вид и т.д.) ученика:

-Углубленное изучение протоколов ПМПК учащихся с рекомендациями специалистов ПМПК (психиатр, психолог, дефектолог, логопед), отмечаются их сопутствующие заболевания.

Клиническая диагностика является ведущей, т.к. даёт целостную картину динамики развития, определяет прогноз развития ребёнка при тех или иных условиях жизни, лечения, обучения, воспитания.

Однако в практике существует немало случаев, когда даже выявленный синдром не даёт «ключей» к пониманию механизмов отклонений в развитии или требует преимущественно психолого-педагогического или социального сопровождения ребёнка.

Психолог делает акцент не на том, чего « не хватает», а на том, что сохранно и что можно восполнить за счёт имеющихся резервов до индивидуализированной, но всё-таки – нормы. Кроме того, психолог диагностирует движущие силы развития и их специфику для конкретного ребёнка, включая интересы, способности, формирующуюся направленность личности.

При педагогической диагностике выявляется обученность и обучаемость разнообразным социальным знаниям, умениям и навыкам, как житейского, так и академического порядка. Сюда также включены воспитанность, воспитуемость, педагогические аспекты социализации, адаптации, интеграции в социум.

-Составляется «Карта индивидуального сопровождения ученика, имеющего ограниченные возможности здоровья» с результатами обследования специалистов ПМПК.

-Специалистами школы даются рекомендации на начало года, в конце I полугодия и на конец года для определения, а в дальнейшем и корректировки маршрута социально - психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ.

-Составляется характеристика обучающегося по возможностям овладения знаниями по всем предметам. Это дает возможность, зная трудности ребенка в той или иной образовательной области, умело организовать обучение, осуществлять индивидуальный и дифференцированный подход с целью возможно большего его продвижения в обучении.

-Успехи ребенка с ограниченными возможностями здоровья, качество его обучения отслеживаются в «Карте индивидуального сопровождения ученика».

Обучение учащихся осуществляется по индивидуальным общеобразовательным программам нашей школы согласно УМК.

Взаимодействие школы с семьями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями здоровья по социальным вопросам и вопросам по организации учебно-воспитательного процесса, осуществляется через прогностическое консультирование родителей специалистами школы. Работа учителя-логопеда, учителя-дефектолога, педагога-психолога, социального педагога и других специалистов специфична, но цель их деятельности общая для всех: создать адекватные условия для разностороннего развития личности детей с ограниченными возможностями здоровья, их нормальной учебы, развития и социальной реабилитации.

В поиске интересных и действенных форм и методов обучения и воспитания нам помогает изучение опыта работы с детьми-инвалидами в России и за рубежом через Интернет, а также участие в очных и заочных Общероссийских и международных научно-практических конференциях.

Наши педагоги активно работают над темой: «Социализация личности ребёнка с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательного учреждения», которая является наиболее приоритетной в плане становления, самореализации и самоутверждения ребёнка в современном обществе. Сейчас мы изучаем опыт инклюзивного образования, стараемся использовать положительный опыт современных методик и технологий в данном направлении. Наша школа участвует в реализации государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» 2011-2015 г.

Мы применяем не только традиционные формы работы, но и Интернет-ресурсы, в частности, дистанционное обучение. Принципиальным отличием дистанционного обучения является переход от принятого в традиционных видах образования «движения учащихся за знанием» к «движению знаний к учащимся» Для детей, находящихся на домашнем обучении это особенно актуально. Успешная

социализация невозможна без овладения самой разнообразной информацией. Средства Интернет - обучения расширяют возможности получения новой информации.

До недавнего времени в обществе доминировало мнение, что обучение детей с ОВЗ в общеобразовательном классе отрицательно сказывается на развитии их нормально развивающихся сверстников. Проведенные мероприятия доказывают, что при создании необходимых условий для социализации ребенка с ОВЗ всеми специалистами образовательного учреждения, а также при правильной организации процесса включения данного ребенка в общеобразовательный класс, совместное обучение с особыми детьми способствует развитию таких необходимых навыков и личностных качеств всех обучающихся, как: социальная компетентность, толерантность, навыки решения межличностных проблем, уверенность в своих силах, самоуважение. В процессе совместных мероприятий дети учатся обсуждать проблему, слушать и слышать другое мнение, отстаивать свою точку зрения, разрешать конфликты путем переговоров, прислушиваясь к мнению оппонента. В итоге, они учатся признавать право любого человека быть «другим».

Список использованной литературы:

1. Власова, Т.А. Певзнер, М.С. «О детях с отклонениями в развитии». - Просвещение. - 1973.
2. Лебединский В.В. «Нарушения психического развития у детей». - М. Изд-во МГУ . - 1985.
3. Выготский, Л.С. Собрание сочинений в 6 томах - Т. 4, - С. 6.
4. Кухарев, Н.В. «Формирование умственной самостоятельности» Минск. - 1972.
5. «Психологические проблемы неуспеваемости школьников». Под ред. Н.А. Менчинской. - М. - 1971.

Макаршина Н.А.
*Россия, г. Зеленодольск,
студентка Зеленодольского филиала ИЭУП*

ИНКЛЮЗИВНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО ВОЗРАСТА

INCLUSIVE APPROACH TO THE ORGANIZATION OF VOCATIONAL EDUCATION STUDENTS ACMEOLOGICAL AGE

В современном мире профессиональное образование перестало быть прерогативой представителей молодого поколения. Все чаще в числе студентов оказываются люди, принадлежащие к другим возрастным группам. Это связано с возрастающими потребностями, как общества и производства, так и самих людей. Желание получения профессионального образования у человека возникает вследствие действия многих факторов, среди которых потребности карьерного роста, смены работы, стремление к саморазвитию, самосовершенствованию. Причиной поступления в высшее учебное заведение может быть социальная ситуация (например, введения нормативного требования к образованию работника).

В студенческие ряды вливаются студенты акмеологического возраста, вследствие чего возрастная состав студенческих групп становится неоднороден. Данная неоднородность отражается в возрастной, культурной, этнической, языковой принадлежности студентов. Однокурсниками становятся люди разных традиций, вероисповеданий, субкультур, взглядов, мотивов и установок, формируя некоторые барьеры во взаимоотношениях между студентами. Неоднородность студенческих групп определяет актуальность реализации инклюзивного подхода к организации профессионального образования. Его осуществление не может быть достигнуто без анализа барьеров, которые могут снизить адаптацию студента к требованиям профессионального образования.

В своей статье мы решили проанализировать особенные трудности в ходе учебного процесса, у студентов с возрастными наличием, выделив следующие барьеры.

Первый барьер. Его возникновение связано с тем, что студент акмеологического возраста вынужден преодолевать коммуникативные барьеры при построении отношений с более молодыми однокурсниками, причиной которых является разность взглядов, жизненного опыта и т.п.

В условиях студенческой группы можно выделить две стратегии поведенческих действий студента акмеологического возраста:

Эффективное построение отношений в группе.

Игнорирование восприятия личностного контакта.

В обеспечении инклюзивного подхода в профессиональном образовании очень важна поддержка профессорско-преподавательского состава в преодолении барьеров взаимоотношения между студентами группы.

Второй барьер. Данный барьер порождается самой образовательной деятельностью, которая для взрослых студентов является давно забытым прошлым опытом, необходимым для актуализации в настоящем.

Данный барьер, в определенной мере связан с особенностью мыслительных и мнемических процессов. Ведущим мотивом в учебной деятельности может быть не только желание получить документ (диплом) об образовании, сколько самоутверждение в своих возможностях. У студента появляется интерес к предмету, стремление овладеть теоретическими материалами, самостоятельно углубить свои знания.

Третий барьер. Данный барьер может быть порожден проблемой взаимодействия при общении (коммуникативный, интерактивный, перцептивный) между молодым преподавателем, статус которого в рамках учебного заведения выше и студентом акмеологического возраста. Более молодой возраст преподавателя становится порой причиной конфликта, который может быть, как в открытой форме, так и в скрытой, образуя поле психологического вакуума. Студент, может считать оценку своих знаний несправедливой, вступая в конфликт открытой формы с преподавателем, а может скрыть форму протеста в виде отрицательных чувств. Профессиональная реакция преподавателя на открытый конфликт студента акмеологического возраста позволяет предотвратить эскалацию эмоционального напряжения, сбалансировать конфликтную ситуацию. Эффективность педагогического взаимодействия на лекционных занятиях зависит от соответствия педагогической тактики учебного процесса, изменения стилей и позиций общения, а так же активности самих студентов акмеологического возраста. Нахождение контакта, все это предполагает необходимость инклюзивного (включения) преподавания, а также психолого-педагогического обеспечения.

Приемы и способы для обучения преподаватель выбирает с учетом возрастных особенностей студентов, использует индивидуальные формы поддержки для студентов, чей возраст вышел за границы студенческого.

Успешность преодоления в получении профессионального образования (особенно первого) для лиц акмеологического возраста может быть достигнута при рассмотрении группы обучающихся сквозь призму понятий инклюзивной педагогики. Суть инклюзивного подхода в организации создания условий, поддерживающие стремлению студентов акмеологического возраста получить образование.

Список используемой литературы:

1. Деркач, А.А. Акмеология. Учебное пособие М.: изд-во РАГС, - 2004 .- 298с.
2. Петровский, А.В. Общая психология. 2-е изд., М.: Просвещение, 1976. - 479с.
3. Ратников, В.П. Конфликтология. М.:Юнити-Дана, 2012.- 543с.

ИНКЛЮЗИВНЫЙ ПОДХОД В РАЗВИТИИ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ РЕБЕНКА В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Наша страна сделала прогрессивный шаг в общественном развитии. В новом Законе определено и закреплено понятие «инклюзивного образования». Это закономерно - Россия подписала Конвенцию Организации Объединенных Наций о правах инвалидов, в том числе о праве на доступное и качественное образование. Образование не только является фундаментальным правом для любого человека, но и первой необходимостью для того, чтобы иметь возможность участвовать и процветать в своем сообществе.

Инклюзивное (включенное) образование предполагает обучение в общеобразовательных школах всех детей, но создает необходимые условия для тех, кто имеет особые образовательные потребности. Причем к детям с особыми образовательными потребностями относятся не только дети с проблемами со здоровьем, но и те, кто, так или иначе, отличается от большинства: говорящие на другом языке, имеющие другой стиль жизни, разные способности к обучению. В основе инклюзивного обучения лежит идея принятия индивидуальности каждого отдельного учащегося и, следовательно, обучение должно удовлетворять особые потребности каждого ребенка. Инклюзивное образование должно стать мостиком на пути к созданию инклюзивного общества - общества для всех.

Обсуждая вопросы развития инклюзивного образования в России, в печатных изданиях, на телевидении, в Интернете, ученые, государственные и общественные деятели, педагоги, специалисты коррекционного образования, в основном, говорят об организации и предоставлении образовательных услуг, направленных на получение знаний в детских садах и общеобразовательных школах. Развитие же творческого потенциала, формирование коммуникативных умений, социализация и самореализация детей данной категории, остается без должного внимания. Дополнительное образование рассматривается как углубленное изучение предметов и факультативных курсов.

Вместе с тем, именно дополнительное образование практически без препятствий дает возможность детям с особыми потребностями попробовать свои силы, развивать свои способности и возможности, занимаясь совместно со здоровыми детьми, художественно-эстетической, физкультурно-спортивной, культурно-досуговой и другими видами деятельности.

Дополнительное образование, не ограниченное рамками классно-урочной системы и обязательными стандартами, располагает большим потенциалом в организации социально-значимой деятельности и досуга детей и подростков, в том числе и детей с особыми образовательными потребностями.

Дополнительное образование - *образование через успех*. В процессе такого образования неисчерпаемы возможности переживания каждым ребенком ситуации успеха, что благотворно сказывается на повышении его самооценки, укреплении его личностного достоинства. Особенно важно это для детей, испытывающих трудности в процессе школьного обучения.

Идея развития системы инклюзивного образования в МБОУДОД ЦДТ «Развитие» п.г.т. Актюбинский возникла не на пустом месте. Учреждение уже обладает определенным опытом работы с детьми и подростками, имеющими особые образовательные потребности. Однако эта работа велась не на базе самого ЦДТ «Развития». Целью, данной работы, являлось желание педагогов дать таким детям возможность с пользой организовать свой досуг. Педагоги ЦДТ «Развитие» занимается организацией для детей театрализованных представлений, тематических вечеров и культурно - досуговых программ. Творческие объединения ЦДТ «Развития» организуют и проводят программы дополнительного образования, творческие занятия для детей дошкольного и младшего школьного возраста. Они осваивают первоначальные знания по окружающему миру, английскому языку, логике, чтению и развитию речи, изобразительному творчеству.

В настоящий момент творческие объединения ЦДТ «Развитие», культурно - досуговые мероприятия посещают 11,8% ребят - инвалидов, проживающих в поселке. Практика показывает, что этот опыт положительный. Воспитанники с удовольствием участвуют в конкурсах, выставках, праздниках, организованных МБОУДОД ЦДТ «Развитие». Родители благодарят педагогов за работу с их детьми, так же посещение нашего учреждения для некоторых является единственной возможностью попробовать себя в разных видах деятельности, пообщаться со сверстниками.

Важным условием успешности инклюзивного образования является обеспечение условий для самостоятельной активности ребенка. Реализация этого принципа решает задачу формирования социально активной личности. Личности, которая является субъектом своего развития и социально значимой деятельности.

В педагогике развитие социальной активности является одной из важнейших задач воспитания личности. Российская педагогическая энциклопедия под активностью личности понимает «деятельное отношение человека к миру, способность человека производить общественно значимые преобразования материальной и духовной среды на основе освоения общественно - исторического опыта человечества; проявляется в творческой деятельности, волевых актах, общении»

Именно в учреждении дополнительного образования может быть создана такая образовательная среда, которая вовлекает детей с ОВЗ в активное социокультурное пространство, где каждый ребенок имеет возможность и средства для самовыражения и, следовательно, приобретения социального опыта.

Нашему педагогическому коллективу важно предоставить возможность таким детям почувствовать свою значимость в совместных исследовательских, творческих и социальных проектах; развивать потребность в гражданской активности, участвовать в конкурсах, выставках, концертах и т.п.

Конечно, организация и проведение культурно - массовых мероприятий для детей с особыми образовательными потребностями происходит постоянно, но зачастую их устраивают организации и общества инвалидов, специализированные образовательные учреждения или общественные организации, в состав которых входят родители и родственники таких детей. Выходит так, что понимание и поддержку «особые» ребята получают от людей напрямую связанных с их проблемами. Такие мероприятия (выставки, конкурсы, фестивали) как бы доказывают обществу: «Посмотрите, мы несколько не хуже вас, мы умеем делать то же самое, что и вы, мы можем быть интересными для вас ...». Инвалиды,

люди с проблемами здоровья (спортсмены, художники, поэты, ученые, хорошие специалисты в разных областях) достигают своих результатов в нашем государстве не с помощью поддержки общества, а вопреки этому обществу, благодаря своей целеустремленности, сильной воле, упорству. Жизнь таких людей сводится к постоянной борьбе за право быть полноправными членами общества.

Коллектив нашего учреждения желает помочь ребятам с особыми потребностями найти для себя интересы, которые помогли бы им реализоваться в дальнейшей жизни, сформировать навыки общения со сверстниками, взрослыми, дать возможность приобрести друзей, ориентироваться и адаптироваться в социокультурном пространстве, быть активными членами общества.

Список использованной литературы:

1. Зинченко, В.П., Мещеряков, Б.Г., Большой психологический словарь. Изд.: Прайм-Еврознак, 2010.
2. Мудрик, А.В. Социальная педагогика. – М.: Академия, 2008.
3. Ануфриев, Е.А. Социальная роль и активность личности / Е.А.Ануфриев.- М.: Просвещение, 2008.
4. Инклюзивная практика в дополнительном образовании: Пособие для педагогов дополнительных учреждений / Под ред. Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутеповой. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2011.
5. Интеграция детей с ограниченными возможностями в образовательный процесс. Начальная школа / Авт.-сост. И. В. Возняк, Л. В. Годовникова. Волгоград: Учитель, 2011.

ИНКЛЮЗИВНЫЙ ВЗГЛЯД НА РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

INCLUSIVE VIEW OF THE DEVELOPMENT OF PERSONAL CREATIVE POTENTIAL TEENAGER IN ADDITIONAL EDUCATION SYSTEM

«Инклюзивное» образование - это признание ценности, различий всех детей и их способности к обучению, которое ведётся тем способом, который наиболее подходит этому ребёнку.

Д-р Джеймс Леско, ведущий специалист службы раннего образования для детей с особыми потребностями и без них (Делавэр, США), из доклада «Инклюзивные школьные сообщества: стратегии достижения успеха».

«Творчество – это деятельность, отличающаяся оригинальностью, новизной, неповторимостью, общественно-исторической уникальностью, определяющееся объективными и субъективными условиями, конечный результат которой обладает личной и социальной значимостью»[1].

Потенциал (от лат. *potencial* – сила) в философии трактуется как источник, возможность, средство, запас, которые могут быть мобилизованы, приведены в действие, использованы для достижения определенной цели, осуществления плана, решения какой-либо задачи. Потенциал определяется через готовность к осуществлению разных видов деятельности и через возможность достижения прогнозируемых уровней личностного развития.

Понятие «творческий потенциал» является сегодня одним из востребованных и современных направлений педагогики дополнительного образования.

В педагогической науке существуют следующие подходы к анализу и изучению творческого потенциала личности подростка: способностный, отражающий наличие и динамику способностей к творчеству; деятельностно-организационный; развивающий; аксиологический; онтологический.

Необходимо отметить, что творческий потенциал подростка реализуется в первую очередь в ходе его социализации и взаимоотношениях между ним и окружающим миром. Это доказывает, что именно инклюзия является истинно верным подходом к процессу формирования творческой направленности подростков. Инклюзия учитывает потребности, также как и специальные условия и поддержку, необходимые ученику и учителям для достижения успеха.

При реализации творческого потенциала личность подростка должна быть субъектом творчества в деятельности, общении и самопознании. При этом взаимоотношения между подростком при развитии творческого потенциала и окружающими должны представлять собой набор векторов осуществления этого взаимодействия, т.е. процесс включения, инклюзии, в него всех участников.

Многие исследователи сводят проблему человеческого потенциала к проблеме творческой личности: не существует особого потенциала, а есть личность,

обладающая определенной мотивацией и чертами. Отмечается, что если интеллектуальная одаренность не влияет непосредственно на творческие успехи человека, если в ходе развития креативности формирование определенной мотивации и личностных черт предшествует творческим проявлениям, то можно сделать вывод о существовании особого типа личности – «человека творческого».

Выделяют несколько основных качеств, сопутствующих творческому потенциалу: трудолюбие, внимательное и творческое отношение к работе, самостоятельность, исполнительность, энергичность, знания, общая культура, интуиция, гибкость ума, планирование, опыт и организация работы, честность, требовательность к себе, уверенность. Таким образом, творчество всегда предполагает творца, т.е. субъекта творческой деятельности, который должен обладать вышеперечисленными качествами личности.

Хотим отметить одну из главных особенностей формирования творческого потенциала подростка – с одной стороны источником творчества является результат внутренних самозарождающихся сил подростка, его личных умений творческой самореализации, где формируется спонтанный неуправляемый творческий процесс. Поэтому, здесь необходимо создать благоприятные условия для творческого самораскрытия. С другой стороны – при грубом, прямолинейном обучении, происходит угасание творческих потенций учащихся. Поэтому, развитие творческого потенциала состоит в том, что бы максимальное интегрировать и соотносить процессы внутреннего творческого индивидуального развития подростка и внешние условия музыкального обучения, состоящих из подбора и многообразия, различных приемов, форм и средств, в зависимости от настоящей ситуации. Мы придерживаемся точки зрения Калимуллиной О.А., которая считает, что «творческий потенциал рассматривается как интегративное свойство личности, отражающее наличие и динамику творческих проявлений личности, определяющееся потребностью в реализации основных творческих качеств личности, а также готовностью и стремлением к творческой самореализации» [1].

Мы проанализировали опыт работы педагогов дополнительного образования в процессе творческой деятельности Л.В. Горюновой, О.В. Дедюхиной, Л.Г. Дмитриевой, И.А. Дорофеевой, И.В. Епанешниковой, Л.С. Зац, А. Игламовой, Т. Танько, Г.А. Русских, Е.К. Катеринчук др. Все они отмечают, что дополнительное образование предполагает воспитание способности к широкой коммуникации, творческой самореализации, самостоятельности, анализа ситуаций, выбора, принятия решений, что обеспечивает воспитание средствами творчества свободной личности, позволяет воспитанникам самоопределиться, осознать свой потенциал и реализовать свое жизненное предназначение.

Система дополнительного образования представляет собой автономную и в тоже время специфическую уникальную образовательную сферу, в основе которой заложена философия, направленная на творческое личностное развитие каждого человека, на удовлетворение его эмоциональных, познавательных, социальных, духовных, эстетических и др. потребностей. В этой системе сложилась новая парадигма – субъект-субъектных отношений всех участников творческого процесса. Аксиологическими приоритетами системы дополнительного образования детей и подростков являются поддержка и развитие детского творчества, саморазвитие

личности, создание условий для сотворчества, т.е. те направления инклюзивной педагогики, которые сегодня выходят на первый план современной педагогической инновации[2].

Специфика творческого потенциала личности подростка заключается в умении реализовать свои творческие личностные качества, устойчивым интересом к выбранной творческой деятельности, наличием умений и навыков художественно-эстетического творчества, стремлением к творческой активности.

Список использованной литературы:

1. Калимуллина, О.А. Развитие творческого потенциала и творческой направленности подростков средствами музыкально-эстетических практик: монография /О.А. Калимуллина // Казань: «Деловая полиграфия», 2011. – 184 с.
2. Калимуллина, О.А. Теоретико-методологические аспекты синергетического подхода к процессу формирования творческой направленности личности: монография / О.А. Калимуллина // Казань: «Деловая полиграфия», 2013. – 142 с.
3. Масленникова В.Ш. Формирование социально-ориентированного специалиста в процессе воспитательной деятельности педагога в системе профессионального образования Казань – 2010с. 258-258

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ СТУДЕНТОВ С ОВЗ (ПО СЛУХУ)

PROBLEMS OF STUDENTS WITH DISABILITIES (HEARING) GRAMMAR TEACHING

В наше время сторонниками инклюзивного образования выступают практически все страны мира. Но, в тоже время, становясь частью общеобразовательного процесса, возникает ряд сложных вопросов и новых задач. В отличие от зарубежной системы образования в нашей стране инклюзия только начинает складываться и развиваться.

Инклюзивное образование само по себе организовать невозможно, оно связано с изменениями на ценностном, нравственном уровне. Проблемы его организации как в современной школе так и в среднем специальном и высшем образовании связаны в первую очередь с тем, что все эти звенья ориентированы на учащихся, способных двигаться в темпе, предусмотренном стандартной программой, на тех, для кого достаточными являются типовые методы педагогической и образовательной работы.

В Казанском национальном исследовательском техническом университете им. А.Н. Туполева-КАИ открыт центр, в котором обучаются студенты по трем направлениям будущей специализации: радиотехника, материаловедение и технологии новых материалов, инфокоммуникационные технологии и системы связи. Высшее образование получают как слабослышащие, так и студенты с полным отсутствием слуха. После двух лет обучения данной категории лиц мы можем сделать определенные выводы, которые связаны как с проблемой усвоения учебного материала на лекционных курсах и практических занятиях, так и с довузовской подготовкой.

В России разработана целая система развития восприятия и воспроизведения устной речи у разных категорий детей с нарушениями слуха как условия их более полноценного развития, получения образования, отвечающего запросам современного общества (И.Г. Багрова, Т.К. Королевская, Е.П. Кузьмичева, Э.В. Миронова, Т.В. Пелымская, Н.Д. Шматко, Е.З. Яхнина и др.). Содержательно-методическое обеспечение по развитию восприятия и воспроизведения устной речи разработаны, в основном, с учетом системы образовательно-коррекционной работы в специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждениях I и II видов. Однако, имеются реальные противоречия между значением эффективного развития восприятия устной речи как одного из важнейших условий более полноценной устной коммуникации детей с нарушениями слуха со слышащими речевыми партнерами и недостаточной разработанностью проведения специальной (коррекционной) работы по развитию восприятия и воспроизведения устной речи у разных категорий детей с нарушениями слуха с учетом задач, а также между значимостью развития восприятия устной речи с учетом индивидуальных особенностей каждого ученика и недостаточной разработанностью педагогических технологий на основе индивидуально-дифференцированного подхода, учитывающих в процессе развития

восприятия устной речи возраст ученика, состояние слуха, время, характер и причины его нарушения, уровень слухоречевого развития, его мотивы к устной коммуникации со слышащими людьми.

Одна из главных проблем, с которой мы столкнулись, это низкий уровень довузовской подготовки, причем как по основным дисциплинам, изучаемым в школе, так и общее интеллектуальное развитие.

Известно, что язык, речь имеет письменную и устную формы выражения. Студенты, которые учились в специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждениях, к сожалению, в большинстве не владеют продуктивными и рецептивными грамматическими навыками (продуктивные грамматические навыки – это навыки выбора и употребления в речи синтактико-морфологических структур предложения, рецептивные грамматические навыки – это навыки узнавания и понимания этих структур). Таким образом, если в основе каждого грамматического навыка лежит связь формы и функции, следовательно, суть навыка состоит в том, что воспринятая форма автоматически вызывает в сознании человека ее функцию, а необходимая функция автоматически вызывает соответствующую форму. Наряду с владением грамматическими навыками важно также и наличие грамматических знаний – знания формы, значения и особенностей употребления синтактико-морфологических средств русского языка.

Восполнить эти пробелы нам помогает давно апробированная методика преподавания русского языка как иностранного. Многолетний опыт обучения иностранных студентов русскому языку показывает, что единицей обучения грамматическому аспекту речи в практическом курсе языка является не синтактико-морфологическая структура, а предложение, построенное на основе этой структуры, в единстве всех его аспектов: фонетического, графического, лексического и грамматического. Такое предложение в методике русского языка как иностранного называют речевым образцом, подчеркивая тем самым две его характеристики: 1) его речевой характер, возможность его включения в то или иное речевое окружение, в лингвистический и экстралингвистический контекст; 2) образцовость, возможность по аналогии с ним строить ряд сходных по структуре предложений. Но поскольку в качестве речевого образца могут выступать не только предложения, но и диалогические единства, типовые фрагменты монологических высказываний (сверхфразовые единства) и даже текст, то более точным названием единицы обучения грамматике будет типовое предложение.

Как и в преподавании русского языка как иностранного здесь важно, чтобы в сознании обучаемых установились прочные связи между формой и функцией изучаемого грамматического явления.

Важным этапом, на наш взгляд, является умение выделять модель предложения. Например, предложение: *В феврале в Сочи прошли Олимпийские игры.* Обучаемый должен, во-первых, четко выделять модель предложения: *когда где прошло что*, а уже затем задавать вопросы, в зависимости от того, какой ответ желает получить: 1) *Когда в Сочи прошли Олимпийские игры?* 2) *Где в феврале прошли Олимпийские игры?* 3) *Что прошло в феврале в Сочи?* Казалось бы, все очень просто и понятно, но у студентов с ОВЗ (по слуху) это вызывает большие трудности, и проходит достаточно много времени, прежде чем появляются навыки свободно

выделять модель и задавать вопрос или грамматически правильно и полно отвечать на задаваемые вопросы.

Следуя двум основным способам введения грамматического материала, - индуктивному (от частного к общему) и дедуктивному (от общего к частному) – на занятиях при работе с текстами научного стиля для построения монологических высказываний также на подготовительном этапе работа начинается с выделения моделей предложений, возможности их замены синонимичными конструкциями. Например, студентам с ОВЗ (по слуху), для которых само явление синонимии в языке вызывает трудности, приходится объяснять, что такой прием встречается и в синтаксисе, что модель определения понятий *что-это что* синонимична модели *что называется чем* часто такие предложения взаимозаменяемы.

При обучении навыкам аннотирования и реферирования мы используем готовые языковые клише: *статья посвящается (чему), проблеме (чего); в статье говорится (о чем), особое внимание уделяется (чему); книга (статья) состоит из ... глав (частей)* и т. д.

Использовать методику преподавания русского языка как иностранного по принципу «от функции к форме» или «от формы к функции» можно при изучении любого грамматического материала, важно лишь добиться того, чтобы усвоенная форма автоматически вызывала ее функцию, а функция – форму.

Усвоение продуктивных грамматических навыков осуществляется при помощи языковых и условно-коммуникативных упражнений. Если изучаемый языковой материал не обладает структурной сложностью и студенты могут сразу же запомнить все морфологические варианты изучаемой синтаксической конструкции, то можно сразу переходить к выполнению условно-коммуникативных упражнений, минуя языковые. Обычно мы используем такие языковые упражнения как: 1) образование одних грамматических форм от других: а) изолированных (Образуйте от существительных прилагательные, от глаголов – причастия и т.д.); б) в составе предложения (Раскройте скобки, употребляя слова в правильной грамматической форме); 2) выбор правильной формы из нескольких предложенных; 3) трансформация предложений (замена прямой речи косвенной, объединение простых предложений в сложные и т.д.); 4) составление предложений на основе образца, из заданных слов и т.д.

Условно-коммуникативными упражнениями являются имитативные (речевой образец повторяется без изменения); подстановочные (меняется лексическое наполнение речевого образца); трансформационные (замена, сокращение или расширение речевых образцов); репродуктивные (полутворческие).

Но даже при такой упрощенной методике становится понятно, что дифференцированный подход в образовании остается главным. Даже при небольшой наполняемости групп студентов с ОВЗ (по слуху), чтобы получить результат возникает необходимость индивидуальных занятий.

Таким образом, мы полагаем, что качественным инклюзивное образование будет лишь тогда, когда вводить его будут с самого раннего дошкольного возраста, подготавливая к этому на всех этапах обучения и воспитания, в том числе и на нравственном уровне.

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ПРИЗМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В настоящее время использование информационных образовательных технологий позволяет обучать иностранных студентов дистанционно из любой точки земного шара. Некоторые студенты успешно учатся, им нравится подобная форма обучения. Другие же «теряются» в силу определенных обстоятельств. В чем причина успеха или неудачи процесса и результатов обучения иностранных студентов в российских вузах по дистанционной форме? Дело в характере студентов, их культуре, менталитете, силе воли или же дело в той обстановке, в которой они учатся, в отношении к ним со стороны преподавателей, в постановке учебных занятий с использованием дистанционных образовательных технологий? Или же играет роль совокупность приведенных выше факторов?

На 48-ой сессии Международной конференции по образованию (Женева, 25-28 ноября 2008 г.) было отмечено, что в понятие «инклюзия» необходимо включать способы интеграции культурного, политического, расового, этнического, полового и языкового разнообразия, а также самоопределение коренных народов [3]. Следовательно, студенты - иностранцы также относятся к группе инклюзии. Они имеют особые образовательные потребности и возможности .

В группе иностранных студентов, обучающихся по дистанционной форме, могут быть студенты разных этнических групп, люди с разным социальным статусом, разной этнической принадлежности, уровнем владения русским языком. Иностранные студенты не присутствуют очно в российском вузе, но они общаются «лицом к лицу» с преподавателями из России по видеосвязи, они выполняют задания по тем или иным дисциплинам в портале дистанционного обучения, они сталкиваются почти с такими же барьерами в общении, что и иностранные студенты, находящиеся в российском учебном заведении очно. Иностранные студенты в процессе дистанционного обучения испытывают разного уровня трудности, в том числе психологические трудности при обучении с применением инфокоммуникационных технологий, во время ответа на вопрос преподавателя по видеосвязи и др. В результате, мы видим, что иностранные студенты, обучающиеся по дистанционной форме, - также студенты с особыми образовательными потребностями и возможностями. Однако, в отличие от студентов очной формы обучения, их необходимо включить не просто в процесс обучения, а в образовательную среду дистанционного обучения и межкультурной коммуникации с преподавателями и сотрудниками российского вуза с использованием дистанционных образовательных технологий, необходимо создать инклюзивную образовательную среду дистанционного обучения.

Особое место в теоретико-методологической основе нашего исследования занимает концепция диалога культур М.М. Бахтина [2]. Важное значение имеет предложенная Л. Шейманом методика педагогического сопряжения культур, а также

социокультурная теория личности Карен Хорни [9, 5]. В качестве теоретической основы исследования выступили работы в области теории культуры Д.С. Лихачева, Н.А. Бердяева, Ю.Л. Лотмана [7, 4, 8].

На наш взгляд, для «включения» иностранных студентов в образовательную среду дистанционного обучения необходимо наличие следующих педагогических условий:

- 1) учет индивидуально-психологических, социокультурных особенностей личности иностранных студентов и социальной обстановки в стране их проживания в процессе формирования образовательной среды дистанционного обучения;
- 2) повышение межкультурной и инфокоммуникационной компетенции участников образовательного процесса дистанционного обучения;
- 3) обеспечение готовности иностранных студентов к обучению по дистанционной форме.

Рассмотрим первое педагогическое условие. При дистанционном обучении иностранных студентов мы изучаем их образовательные потребности и возможности. Осуществляется предварительное знакомство со студентами путем проведения анкетирования, направленного на выявление индивидуальных особенностей будущих студентов, их рода деятельности, возраста, места проживания. Такой индивидуализированный подход позволяет тщательно и детально подойти к процессу организации обучения.

Социальная обстановка в стране проживания иностранных студентов может повлиять на выбор технических средств обучения, помещения для проведения занятий. Как правило, студенты, проживающие в неблагоприятных странах Африки, Азии, не имеют каких-либо технических средств для обучения. Перед российскими вузами возникает необходимость поиска помещения – «точки доступа», где студенты могли бы иметь персональный компьютер с доступом в Интернет, необходимые им для дистанционного обучения. В стране с неблагоприятной социальной обстановкой большое значение имеет расположение учебного помещения, в котором будут заниматься иностранные студенты, с точки зрения его безопасности (вдали от мест проведения боевых действий, от криминальных районов и др.).

Рассмотрим второе педагогическое условие - повышение межкультурной и инфокоммуникационной компетенции участников образовательного процесса дистанционного обучения иностранных студентов (преподавателей и сотрудников российского вуза). С целью повышения межкультурной компетенции преподавателей, обучающихся студентов в мультикультурной инклюзивной группе, нами был разработан обучающий тренинг-семинар «Познаем другую культуру», рассчитанный на 16 часов. Он включает в себя два модуля: страноведческий и языковой.

Страноведческий модуль представлен в видеоролике, рассчитанном на 45 минут. Данный видеоролик представляет собой 7 сюжетов о стране проживания иностранных студентов: 1) география страны (природные и климатические условия, территория страны и отдельные ее регионы); 2) история страны (важнейшие исторические события, войны, революции, перевороты), государственное устройство страны, политический режим; 3) современная социально-экономическая и политическая ситуация в стране; 4) население страны (расовый, этнический состав и религия); 5) культура страны (творчество, язык, национальные традиции и обычаи).

Обучение по данному модулю даст всем преподавателям вуза базовое представление о культуре иностранных студентов. Изучение преподавателями культуры, обычаев, особенностей быта, присущих данной этнической общности, поможет при проведении сравнительного анализа культур народов России и страны проживания студентов на занятиях с иностранными студентами.

2 модуль – языковой, он представляет собой 14 - часовой курс по обучению участников проекта элементарным навыкам общения на родном языке иностранных студентов. В данном модуле представлено 2 раздела: Алфавит иностранного языка; несколько основных фраз приветствия, знакомства, прощания, просьбы (Доброе утро, день, вечер...; Рады видеть Вас на занятии...; Начнем наше занятие...; Успехов Вам...; До свидания; До скорых встреч...; Пожалуйста...; Будьте добры...; Прошу Вас изучить материал...; До скорой встречи...).

Данный модуль имеет большое практическое значение. Обращение преподавателей российского вуза к иностранным студентам на их родном языке во время видеосвязи поможет устранить скованность и зажатость студентов, улучшить эмоциональный настрой, что в дальнейшем может очень сильно повлиять на активность студентов во время занятий, на успех в обучении.

Следующей важнейшей составляющей данного условия является повышение инфокоммуникационной компетенции участников процесса дистанционного обучения иностранных студентов. Для реализации данного педагогического условия нами был разработан краткосрочный курс повышения квалификации для преподавателей вуза «Инфокоммуникационные технологии в обучении иностранных студентов», рассчитанный на 36 часов. При построении данного курса нами было принято во внимание то, что уровень компьютерной грамотности преподавателей может сильно отличаться. Среди них могут быть преподаватели, прекрасно владеющие компьютерными навыками, имеющие опыт обучения по дистанционной форме, опыт работы в виртуальных порталах. Однако могут быть очень талантливые и профессиональные педагоги, при этом не владеющие навыками обучения с применением дистанционных образовательных технологий. Отсутствие у преподавателей таких навыков не является причиной для запрета участия в проектах дистанционного обучения иностранных студентов. Все преподаватели, желающие участвовать в проекте, имеют возможность пройти данный курс повышения квалификации в Институте экономики, управления и права (г. Казань). В курсе, разработанном нами, преподаватели проходят два блока: «основы компьютерной грамотности» и «обучение в online портале».

Рассмотрим следующее педагогическое условие – обеспечение готовности иностранных студентов к обучению по дистанционной форме. В.И. Кузьминов определяет «готовность иностранных студентов к продолжению обучения в российских вузах как целостное свойство личности, включающее специфические, обусловленные особенностями обучения в иноязычной среде, качества» [6]. В своем исследовании мы рассматриваем две основные составляющие готовности иностранных студентов к обучению в российском вузе по дистанционной форме: инфокоммуникационная готовность и психолого-педагогическая готовность.

Инфокоммуникационная готовность иностранных студентов к обучению представляет собой совокупность необходимых навыков студентов для обучения с

использованием дистанционных образовательных технологий, а также наличие у студентов необходимых технических средств для обучения. Для формирования у студентов навыков обучения по дистанционной форме нами был разработан шестидневный тренинг для иностранных студентов «Расстояние - не помеха. Обучение с использованием online портала», который крайне важно реализовать при очной встрече с иностранными студентами. При разработке данного тренинга нами учтен тот факт, что среди иностранных студентов могут быть люди разного возраста, социального статуса, они могут иметь разный уровень владения компьютером. В связи с этим данный тренинг включает в себя также основы компьютерной грамотности. В разработанном нами тренинге иностранные студенты изучают основные возможности портала дистанционного обучения, процедуру выполнения заданий, особенности использования режима видеосвязи при общении с преподавателем.

Психолого-педагогическую готовность иностранных студентов к обучению по дистанционной форме мы понимаем как совокупность социальных установок, мотивации иностранных студентов, необходимых для обучения. Мотивация - это внутренняя движущая сила, которая подталкивает на совершение активных действий. Для поддержания и формирования у иностранных студентов мотивации необходимо учитывать следующие моменты:

1. Преподавателям российского вуза необходимо тщательно отбирать учебный материал для портала дистанционного обучения, насыщать его страноведческой информацией (сравнительный анализ российской культуры и культуры иностранных студентов).

2. Во время проведения занятий в режиме видеосвязи преподавателям необходимо обращаться к иностранным студентам по имени, использовать вводные выражения, слова благодарности за внимание слушателей.

3. Преподавателям необходимо поощрять студентов за успешно выполненные задания по той или иной дисциплине и своевременно помогать студентам, имеющим как академические трудности, так и технические проблемы в процессе обучения по дистанционной форме.

4. Использовать активные формы обучения на основе сотрудничества и взаимопонимания. Так, например, преподаватели могут предоставить иностранным студентам как можно больше творческих заданий, которые обратят их внимание к русской культуре и народному творчеству, например, подготовка в портале дистанционного обучения презентации о русских народных традициях. Вышеуказанный метод помогает студентам-иностранцам попробовать себя в новых видах творческой деятельности, расширить сферу познания окружающего мира, мира русской культуры, активного поиска себя, своего места в этом мире.

В стране проживания иностранных студентов важно назначить куратора, желательно человека той же нации и культуры, что и иностранные студенты, но при этом, владеющего русским языком. Важно, чтобы этот человек в той или иной мере был связан с системой образования. Он сможет своевременно сообщить сотрудникам российского вуза о возникших академических и технических трудностях у иностранных студентов в процессе обучения, регулярно проводить индивидуальную работу со слушателями курса, закрепить полученные ими знания на видеолекциях.

Кроме того, куратор группы иностранных студентов сможет проконсультировать их в случае возникновения трудностей при выполнении заданий, а также поможет студентам, пропустившим занятия по уважительной причине, освоить пропущенный ими учебный материал. Сотрудникам российского вуза необходимо поддерживать непрерывное общение с куратором группы.

Институт экономики, управления и прав (г. Казань) активно реализует проекты обучения иностранных граждан из государств Ближнего и Дальнего Зарубежья (США, Венгрии, Шри-Ланки, Казахстана, Кыргызстана и др.). Каждый год Институт обучает по программе «Русский язык как иностранный» студентов из Университета штата Arizona (США), в 2011-2012 году был реализован проект переподготовки по русскому языку для малагасийских русистов с использованием дистанционных образовательных технологий [1]. Готовятся проекты дистанционного обучения русскому языку в Республике Конго, Бразилии, а также готовятся программы двудипломного образования совместно с партнерами из Венгрии, Казахстана.

В процессе обучения иностранных студентов по дистанционной форме мы стараемся создать такую образовательную среду, где каждый ее субъект – преподаватель российского вуза, иностранный студент сможет почувствовать себя «включенным в единый процесс передачи и получения знаний», такую среду, где будет сформировано позитивное отношение к носителям иноязычной культуры, толерантность, уважение, открытость, принятие межличностных и межгрупповых различий между ее субъектами. Другими словами, мы стараемся создать инклюзивную образовательную среду.

Список использованной литературы:

1. Ахметова, Д.З. Уникальный опыт переподготовки преподавателей зарубежных стран по русскому языку с использованием интегрированной системы дистанционного обучения «Moodle» и «OpenMeetings».
2. Бахтин, М.М. К методологии гуманитарных наук / М.М. Бахтин // Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – С. 361-373.
3. Выводы и итоги Международной конференции по образованию «Инклюзивное образование: путь в будущее»
4. Бердяев, Н. А. Судьба России: опыты по психологии войны и национальности / Н. А. Бердяев. Репринт, воспроизведение изд. 1918 г. - М. : Филос. о-во СССР, 1990. - 240 с.
5. Кузьминов, В.И. Проектирование процессной модели развития информационно-компьютерной готовности иностранных студентов к обучению в российских вузах//Дис. канд. пед. наук:13.00.08. – Калининград, 2007.-120 с.
6. Лихачев, Д. С. Книга беспокойств / Д. С. Лихачев. М., 1991, С. 392-407.
7. Лотман, Ю. М. Беседы о русской культуре. Быт и традиции русского дворянства (XVIII-начало XIX века) / Ю. М. Лотман. — СПб. : Искусство, 1994.-700 с.
8. Шейман, Л.А. Искусство сопряжения художественных культур. Русская литература в киргизской школе. //Литература в школе. 1972. Мб,- С. 22—29.

УЧЕБНАЯ СИТУАЦИЯ - СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

Согласно теории Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и их последователей, процессы обучения и воспитания не сами по себе непосредственно развивают человека, а лишь тогда, когда они имеют деятельностные формы и, обладая соответствующим содержанием, в определенных возрастах способствуют формированию тех или иных типов деятельности (например, в дошкольном возрасте – игровой деятельности, а в младшем школьном возрасте – учебной). Между обучением и психическим развитием человека всегда стоит его деятельность.

Иными словами, обучение рассматривается как специально организованный процесс, в ходе которого ребенок осуществляет учебную деятельность – выполняет учебные действия на материале учебного предмета, и в ходе психологического процесса интериоризации («выращивания») эти внешние предметные действия превращаются во внутренние, когнитивные (мышление, память, восприятие).

Деятельность выступает как внешнее условие развития у ребенка познавательных процессов. Это означает, что, чтобы ребенок развивался, необходимо организовать его деятельность. При пассивном восприятии учебного материала развития не происходит. (Например, сколько бы ребенок ни смотрел на образцы написания букв в прописи, пока он сам не начнет писать – пробовать – никакого навыка письма у него не сформируется). Именно собственное действие ребенка может стать основой формирования в будущем его способности. Значит, образовательная задача состоит в организации условий, провоцирующих детское действие.

Эти условия могут задаваться и описываться с помощью описания образцов деятельности, с помощью описания различных методических или дидактических средств, через описание последовательности выполняемых действий, через особенности организации урока или иной единицы учебного процесса. Можно также использовать понятие учебной ситуации как особой структурной единицы учебной деятельности, содержащей ее полный замкнутый цикл.

Учебная ситуация – это такая особая единица учебного процесса, в которой дети с помощью учителя обнаруживают предмет своего действия, исследуют его, совершая разнообразные учебные действия, преобразуют его, например, переформулируют, или предлагают свое описание и т.д., частично – запоминают.

Примером учебной ситуации может послужить «прогулка в поисках печатного знака или слова», во время которой учитель, обходя с малышами классную комнату или школьное здание, или школьный двор, с помощью «волшебной палочки» обнаруживает важное слово (знак, надпись, имя и т.п.), которое затем прочитывается и заносится в классную книгу знакомых слов и знаков (книгу «Я умею читать»).

Учебной ситуацией является и выполнение задания «составить таблицу, график или диаграмму по содержанию прочитанного текста», или выполнение задания

«объяснить содержание прочитанного текста ученику младшего класса», или выполнение практической работы и т.д.

При этом изучаемый учебный материал выступает как материал для создания учебной ситуации, в которой ребенок совершает некоторые (специфичные для данного учебного предмета) действия, осваивает характерные для данной области способы действия, т.е. приобретает некоторые способности.

Отбор и использование учебных ситуаций встраивается в логику традиционного учебного процесса, позволяя не противопоставлять «ЗУНовскую» и «деятельностную» парадигмы друг другу, а напротив, формировать у каждого ученика индивидуальные средства и способы действий, позволяющие ему быть «компетентным» в различных сферах культуры, каждая из которых предполагает особый способ действий относительно специфического содержания.

Проектирование учебного процесса в этих условиях означает: определение педагогических задач, решаемых на данном этапе учебного процесса, например, формирование навыков устной или письменной речи, отбор учебного материала, определение способов организации учебных ситуаций (методических средств, дидактического обеспечения, порядка действий учителя, порядка взаимодействия учащихся), прогнозирование возможных действий детей.

Проектируя учебные ситуации необходимо иметь в виду, что они строятся с учетом: возраст ребенка (то, что провоцирует на действие младшего школьника, оставляет равнодушным и пассивным подростка), специфика учебного предмета, меры сформированности действий учащихся (исполнительских, не требующих активного содействия педагога, или ориентировочных, которые могут осуществляться, особенно поначалу, только при активном участии учителя).

Эффективным способом реализации обобщенные способы действий является также работа над проектом, структура которого естественным образом совпадает со структурой учебной деятельности.

Основные этапы работы над проектом

Структура учебной деятельности

Этап 1. Принятие решения о выполнении проекта Учебные мотивы

Этап 2. Определение цели деятельности. Учебная цель

Этап 3. Определение задач деятельности . Учебная задача

Этап 4. 1) Составление плана действий

2) Составление программы

Учебные действия и операции

Ориентировка

Преобразование (исполнение)

Контроль

Оценка

Этап 1. Проверка программы на «реализуемость»

Этап 2. Выполнение программы

Этап 3. Предварительный контроль

Этап 4. Презентация продукта

Реализация этих хорошо известных всем истин сдерживается недостаточной методической проработанностью проблемы создания на уроке учебной ситуации,

способов перевода учебной задачи в учебную ситуацию, для которых необходимо не только продумать содержание учебной задачи, но и ее «аранжировку» – поставить эту задачу в такие условия, чтобы они толкали, провоцировали детей на активное действие, создавали мотивацию учения, причем не вынуждения, а побуждения (когда ребенок выполняет какие-то действия не потому, что не хочет огорчить маму, папу, учителя, не потому, что иначе поставят двойку, не потому, что учитель убедительно объясняет, как полезно знать, то, что мы сейчас учим, как это важно каким-то – пусть даже и всем на свете – незнакомым взрослым людям), а потому, что ему сейчас, сию минуту, на этом самом уроке это делать интересно, потому, что если это сделать, это принесет реальную и ощутимую пользу ему самому (он выиграет, мы вместе сделаем отличную книгу, которую покажем родителям, составленными мною карточками или картинками будут пользоваться мои друзья и говорить мне спасибо, и т.п.). Создание банка таких учебных ситуаций – одна из важнейших задач технологии достижения планируемых результатов, которые, как нетрудно заметить и описаны, собственно, с их помощью. Важно, что этот банк является принципиально открытым – любой новый опыт может быть добавлен в общую копилку.

ОПЫТ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

INCLUSIVE EDUCATION EXPERIENCE IN REGARD TO CHILDREN WITH EYESIGHT PROBLEMS

Система инклюзивного образования только начинает своё развитие в нашей стране, однако мы уже можем привести некоторые примеры её успешного внедрения.

С развитием нашего города, увеличилось число детей с нарушениями зрения, постановлением городской администрации г. Альметьевска Республики Татарстан №2549 от 09.07.2002 года было принято решение «О создании классов охраны зрения» в муниципальном образовательном учреждении «Средней общеобразовательной школе №16» и эти классы были открыты с 1 сентября 2002 года. Сейчас в школе уже 11 классов охраны зрения, по одному в каждой параллели.

Обучение в классах охраны зрения в школе регламентируется специальными правовыми документами, для чего было создано «Положение об организации классов охраны зрения». В нем прописываются следующие моменты:

- функции учителя;
- условия обучения в школе;
- права и обязанности родителей;
- права и обязанности детей.

Кроме того, было разработано положение о психолого-медико-педагогическом консилиуме, в котором отдельно прописываются функции школьного психолога и узких специалистов.

Изменению подверглись функции классных руководителей, учителей-предметников. В этом положении прописывается дифференцированный подход к различным детям в рамках единого общеобразовательного процесса.

Многие документы приходилось разрабатывать в школе самостоятельно, учитывая специфику классов охраны зрения, а также особенности заболевания детей.

Набор в школу детей с ограниченными возможностями производится на всех этапах образовательного процесса. Ребёнок может быть зачислен, начиная с первого и заканчивая одиннадцатым классом. Для этого необходимо письменное заявление родителей ребёнка на имя директора школы, а также справка от психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), о том, что такому ученику не противопоказано по здоровью заниматься в обычной школе. До настоящего времени школа не отклонила ни одной заявки.

Важную роль в развитии инклюзивного образования в городе играет информационное обеспечение этого процесса, и, если так можно выразиться, PR-компания. Набор в школу слабовидящих детей и детей-инвалидов по заболеванию органа зрения осуществляется как силами школы, так и различных городских организаций. Размещается информация в городских газетах, на радио и телевидении.

Набор производится во все классы, от первого до одиннадцатого. Единственное условие, одобрение ПМПК.

Педагоги участвуют в различных образовательных конференциях, где присутствуют руководители других учебных заведений города, педагоги. Проводятся специальные презентации классов охраны зрения в различных городских и республиканских мероприятиях, направленные на привлечение внимания к детям с нарушениями зрения и их родителям.

Немаловажную роль в развитии системы инклюзивного образования играет подготовка персонала образовательного учреждения. При отборе педагогов школы, которым было доверено заниматься с детьми с ограниченными возможностями, учитывался их уже имеющийся опыт в этой области, коммуникативные навыки, стрессоустойчивость, обучаемость и другие личностные характеристики, необходимые для подобной работы.

Внедрение системы инклюзивного образования в конкретной школе началось с подготовки преподавательского состава на специальных курсах и семинарских занятиях, где участникам раскрывались те или иные аспекты совместного обучения, а также общеправовые вопросы.

Образование обучающихся построено по принципу полного вовлечения всех детей в образовательный процесс.

При организации учебного процесса пришлось учитывать специфику таких детей и на этой основе уже вырабатывать стратегию обучения детей с нарушениями зрения. Обучение начинается с первого класса. Одновременно с этим проводился набор и в старшие классы. Согласно санитарным требованиям в классах должно быть не более 12 детей.

Расписание занятий в классах охраны зрения соответствует общеобразовательным нормативно-правовым актам. На уроках и во внеурочное время слабовидящим детям уделяется немного больше внимания, поскольку у них усвоение материала идёт немного медленнее. Снижается темп ведения урока, им даются только те задания, которые позволяют отработать какие-то базовые знания. Однако на общеобразовательный процесс и на успеваемость детей это не влияет. На всех уроках проводится гимнастика для глаз.

В период проведения экзаменов таким детям предоставляется возможность прорепетировать сам процесс экзамена и оценить свои возможности. Насколько они готовы его сдавать и какая помощь им требуется в процессе подготовки и сдачи экзамена.

Система сдачи единого государственного экзамена для таких детей также отличается от обычной. Для них в школе предусмотрена щадящая форма сдачи экзамена. При этом ребёнок сам выбирает, будет ли он сдавать единый государственный экзамен или государственный выпускной экзамен в щадящем режиме.

Организация совместного обучения предусматривает не только вовлечение детей с ограниченными возможностями в образовательный процесс, но и их активное участие в жизни школы. Примером этому могут служить утренники, школьные и городские олимпиады, развлекательные мероприятия в рамках школьной программы. При этом дети с особенностями в физическом развитии не только являются

зрителями таких мероприятий, но и принимают активное участие в них. Совместное проживание школьной жизни усиливает совместную социализацию детей и позволяет преодолеть сложившиеся в обществе стереотипы по отношению к слабовидящим детям и к детям-инвалидам.

Как и любое новое начинание, внедрение системы инклюзивного образования в городе Альметьевске сопровождалось определёнными трудностями. Одной из них является подготовка персонала и подбор новых сотрудников, готовых работать в рамках данной программы, главной трудностью было – сломать настороженное, местами даже негативное отношение всех участников данного процесса к совместному обучению. Однако главные участники проекта инклюзивного обучения – дети, – как ни странно, практически не заметили того, что в их параллелях появились классы охраны зрения и ученики в очках. За десять лет работы данных классов не было отмечено ни одного сколько-нибудь существенного конфликта между детьми. Все дети классов охраны зрения участвуют во всех мероприятиях школы (спортивные мероприятия, представления, конкурсы, экскурсии и пр.). Видимо, чем раньше происходит включение детей с ограниченными возможностями здоровья в общий ученический коллектив, тем успешнее нам удаётся изменять привычный стереотип о неполноценности инвалидов в нашем обществе.

Программа инклюзивного образования работает в России не так давно. Соответственно нам рано ещё делать глобальные выводы о том, насколько она успешна и оправдала ли возложенные на неё задачи. Вместе с тем, первые результаты достаточно обнадеживающие. Опыт средней общеобразовательной школы № 16 показывает, что данная система может быть вполне успешной при правильном подходе и соответствующем финансировании.

Мы видим, что существенных трудностей по вхождению слабовидящих детей в школьную среду не возникает. Они воспринимают себя как равных по отношению к другим ученикам, соответственно и обратное отношение тоже как к равным.

Техническое оснащение школы даёт возможность без особых затруднений включаться в образовательный процесс и во внешкольные мероприятия.

И самое главное, меняется оценка детей с ограниченными возможностями своего места в этом мире, в нашем обществе, в нашей стране.

Список использованной литературы:

1. Гудонис, В., Баркаускайте, М. Интегрированное обучение детей с нарушениями зрения / Гудонис В., Баркаускайте М.// Дефектология. - 2006. - №3. - С. 78 - 82.
2. Зарубина, И.Н. Опыт и проблемы обучения детей с глубоким нарушением зрения в массовых школах / Зарубина И. Н.// Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2008. - № 5. - С. 4-13.
3. Малофеев, Н.Н. Дети с отклонениями в развитии в общеобразовательной школе: общие и специальные требования к результатам обучения / Малофеев Н. Н., Никольская О. С., Кукушкина О. И.// Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2010. - № 5. - С. 6-11.
4. Кузнецова, И.Г. Организация коррекционно-развивающего сопровождения детей с отклонениями в развитии в общеобразовательных учреждениях. Методические рекомендации. - 2005.- Самара: РЦМО.

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО «АДАПТАЦИИ ОСОБЕННОГО РЕБЕНКА В ДОУ КОМБИНИРОВАННОГО ВИДА»

SPECIAL ADAPTATION OF « THE CHILD IN GENERAL DEVELOPMENT PRESCHOOL KIND»

Инклюзия учит видеть и воспринимать каждого ребенка таким, каков он есть, и, опираясь на проблемы конкретного ребенка, формулирует задачи его социализации. «Нет ничего более важного, чем научить ребенка общаться, находиться в обществе. Дети-инвалиды проживают в ограниченных рамках семьи, необходимо вывести «особого» ребенка из искусственной изоляции».

Я работаю в Детском саду комбинированного вида №25 «Аленушка» с. Осиново Зеленодольского района РТ.

Реализуемый в нашем детском саду подход к совместному обучению детей строится на принципах междисциплинарности, уважения к личности ребенка и понимания основных этапов его развития, участия родителей в воспитательном и образовательном процесса. Основных составляющих механизмов внедрения инклюзии в нашем учреждении несколько. Во-первых, обеспечение детей услугами специалистов (силами учреждения, окружного центра психолого-медико-социального сопровождения); во-вторых, организация семинаров и практикумов для воспитателей и специалистов, посвященных основам возрастной психологии; в-третьих, внедрение форм взаимодействия специалистов с семьей и интеграции семей.

Однако я считаю, что необходимо конкретизировать требования к условиям реализации программы дошкольного образования. Как показывает опыт нашего детского сада, недостаточно организовать безбарьерную среду важно иметь в штате квалифицированных специалистов для работы с особым контингентом детей. Кроме того, необходимо обеспечить соответствующую профессиональную подготовку педагогического коллектива. Ведь воспитатель, в чью группу поступает ребенок-инвалид, должен быть готов к этому. Грамотно организовать инклюзивный образовательный процесс можно только при наличии подготовленных педагогов и квалифицированных специалистов. В противном случае мы получим псевдоинклюзию, которая навредит не только ребенку с особыми потребностями, но и окружающим.

В нашем детском саду в группе для детей с речевыми нарушениями приняты один ребенок – инвалид с нарушением слуха и ребенок с диагнозом «ранний детский аутизм» (легкая форма, сохраненный интеллект), дети посещают учреждение на условиях полного дня (полная инклюзия). Воспитанники с ОВЗ участвуют в непосредственно образовательной деятельности совместно со сверстниками, для них подбираются задания различного уровня сложности, дополнительные игры и упражнения.

Также и в другие группы детского сада включены дети с особыми потребностями, инвалиды (с сохраненным интеллектом), дети к таким ребятам

относятся как и к другим сверстникам, а «особенные» дети стараются не отставать от здоровых детей. Здоровые ребята всегда помогают им справляться с трудностями, а мы в свою очередь учим помогать и заботиться о них.

В моей группе, возраст детей 4-5 лет, также находится ребенок-инвалид с полным отсутствием речи, он посещает детский сад первый год. Главной проблемой была адаптация ребенка, но по мере привыкания ребенок влился в группу и дети, несмотря на отсутствие речи, контактируют и играют с ним. На занятиях ребенок слышит и выполняет все требования воспитателя не хуже его сверстников. Сам он объясняется жестами и различными звуками. Прошло всего несколько месяцев, а ребенок уже чувствует в группе себя комфортно. Он активно участвует в мероприятиях и праздниках. Я считаю, это и есть главная цель инклюзивного образования, чтобы такие дети с ОВЗ чувствовали себя такими же, как другие здоровые дети. И мы воспитатели не должны уделять им больше времени, чем другим детям, только тогда такие «особенные» дети начнут приспосабливаться к жизни обычных здоровых детей.

Многие родители нашего детского сада переживали из-за того, что педагог или воспитатель уделяет здоровым детям недостаточно внимания по причине того, что постоянно приходится тратить своё драгоценное время на особых детей. Однако в обыкновенную группу включены не более 1-2 детей с особыми потребностями. Если речь идёт о детях-инвалидах с полной сохранностью интеллекта, то они, как правило, не имеют совершенно никаких дополнительных потребностей, которые бы вынуждали педагога задерживать всю остальную группу детей в процессе обучения.

Благодаря слаженной работе всего нашего коллектива, а особенно специалистов (музыкального работника, психолога, логопеда, специалиста по физической подготовке) работа с такими детьми существенно облегчается и такие дети успешно развиваются. Работа специалистов построена так, что очень много работы проводится совместно вместе с воспитателем и родителями, проводятся совместные вечера, праздники, собрания, где родители вместе с детьми могут больше узнать о своих детях и процессах их обучения. Специалисты проводят тренинги для родителей и индивидуальные встречи по интересующим их вопросам.

Детский сад— это огромный мир детства, в котором каждый маленький человек должен ощущать себя надёжно, комфортно, уютно, чувствовать заботу и уважение.

Наш детский сад строит дом, в котором разные дети, здоровые и те, у которых есть определённые проблемы в развитии, учатся понимать друг друга, быть ответственными за тех, кто рядом, учатся жить вместе.

Список использованной литературы:

1. Битов А.Л. «Особый ребенок исследования и опыт помощи» проблемы интеграции и социализации,— М.: Правда, 2012, С.254
2. Иванова А.Е. Инвалидность населения // интернет ресурс Web-Атлас: / режим доступа <http://www.sci.aha.ru/ATL/ra61a.htm>

ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИАКУЛЬТУРЫ В ОБЩЕМ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ПОДХОДА

Формирование медиакультуры на разных возрастных этапах развития личности имеет свою специфику, так как процессы развития, связанные с переходом от детства к взрослости, имеют свои специфические особенности в физическом, умственном, нравственном, социальном, духовном становлении личности. В связи с этим процесс организации медиаобразовательной деятельности, в том числе, выбор определенных медиаобразовательных методик и технологий неразрывно связывается с возрастными особенностями каждого этапа развития ребенка.

Старший дошкольный и младший школьный возраст характеризуются перестройкой всех познавательных процессов ребенка: восприятия, внимания, памяти, воображения, мышления, речи, приобретением качеств, свойственных взрослым людям. Связано это, прежде всего, с тем, что дети включаются в новые для них виды деятельности и систему межличностных отношений.

Также как и старшие дошкольники, учащийся младших классов отличаются повышенной подвижностью, непоседливостью, импульсивностью в поведении, неустойчивостью внимания, но роль ученика накладывает на него новые обязательства: вместо игровой деятельности, которая была преобладающей в дошкольном возрасте, основной деятельностью становится учеба, которая вовлекает ребенка в сложную умственную деятельность, целью которой является получение новых знаний.

Просмотр разнообразных телепередач, видеофильмов, компьютерные игры и Интернет являются важнейшим компонентом повседневной жизни ребенка как дошкольного, так и младшего школьного возраста. По результатам проведенных исследований, был сделан вывод о том, что старшие дошкольники и младшие школьники практически не читают журналы и газеты. Для данной возрастной категории более характерно увлечение комиксами.

К началу обучения в школе современные первоклассники уже имеют значительный опыт общения со средствами медиа. Младшему школьнику наиболее понятны, доступны и интересны зрелищные виды искусства, например, кинематограф и телевидение. Детское восприятие таково, что младшему школьнику легче воспринимать экранную продукцию, там он видит игру актеров, декорации, слышит музыкальное оформление, ему легче воспринимать данную информацию, нежели сосредоточиться, к примеру, на чтении. В это время дети при помощи своего воображения и фантазии представляют себе образы героев, происходящие действия и т.д. Часто плоды фантазии и воображения воплощаются в рисунках или играх ребенка.

Конечно же, «общение» с миром медиа у младших школьников не ограничивается только просмотром кинофильмов, сериалов, телевизионных программ и мультфильмов. С каждым годом все больше детей младшего школьного возраста

обращаются к виртуальному миру – миру компьютерных игр, общения в сети Интернет. Компьютерные игры, обладающие большой притягательной силой для школьников и молодежи, во многом созвучны с жанрами, сюжетами и мотивами телевизионной продукции.

В связи с этим, возникает необходимость развития медиакультуры, начиная уже с дошкольного возраста, так как современный ребенок к моменту поступления в школу уже имеет довольно большой аудиовизуальный опыт. Он активно общается с телевизионной, компьютерной, видео- и звукозаписывающей техникой, владеет навыками обращения с мобильной телефонией и т.д.

Активизации интереса к произведениям медиакультуры при их обсуждении со старшими дошкольниками и младшими школьниками способствует постановка таких вопросов, как, например: «Какой эпизод фильма (телепередачи) понравился больше и почему?», «Каким был герой в начале фильма, каким он стал в финале?», «Какие чувства вызвала у вас эта сцена? Какая звучала музыка? Почему такая?» и т.д.

Среди основных форм и методов медиаобразовательной работы со старшими дошкольниками и младшими школьниками выделяют игры, творческие задания на медиаматериале, викторины, конкурсы медиаобразовательной направленности, диалог, беседы и т.п.

Для детей этого возраста можно провести занятия в виде презентации на интересные для них темы, например: «История развития фотографии», «Рождение кинематографа (мультипликации)» «Как появился телефон», «Реклама – двигатель прогресса!» и т.д. После проведения занятий можно предложить дома с родителями составить коллаж «Моя семья на отдыхе», «Как мы провели летние каникулы» или «Мой любимый вид спорта» и т.д.; составление своей рекламы – коллажа, например, «Яблоко – самый лучший фрукт», «Сказка – мой лучший друг», «Учитель – прекрасная профессия» и т.д.; обсуждение различных вопросов, например, «Телевизор – мой друг или враг?», «Для чего нам нужен Интернет?» «Как правильно использовать телефон».

После проведения блока занятий по развитию медиакультуры старших дошкольников и младших школьников рекомендуется провести родительское собрание, на котором можно устроить выставку детских работ и обсудить проблемы развития медиакультуры в семье.

Процесс развития медиакультуры должен продолжаться на протяжении всей жизни, тем более что медиакультура не включена в школьную программу и процесс общения школьной (в том числе – и подростковой) аудитории с медиаискусствами происходит стихийно, к достижению подросткового возраста у ребенка складываются уже довольно устойчивые аудиовизуальные предпочтения (причем, связанные не только с медиапродукцией для детей, но и для взрослых).

В современных условиях потенциал медиаобразования в работе со школьниками и подростками реализуется, чаще всего, в процессе его интеграции в различные учебные предметы, либо – в работе специализированных кружков или медиастудий, школьных редколлегий, фото и видеомастерских.

Медиаобразовательные программы для подростков, на наш взгляд, должны быть направлены, прежде всего, на развитие личности, обогащение ассоциативного поля, освоение новых методов творчества, самопознания и познания мира.

Обучение в старших классах школы приходится на возраст от 15 до 18 лет, это период, который принято называть ранней юностью. В этом возрасте происходит завершение физического созревания, а в социальном плане в этот период завершается этап первичной социализации личности. Ведущим видом деятельности в этом возрасте продолжает оставаться учеба, однако мотивация в старших классах школы существенно изменяется, в этот период учебная деятельность начинает восприниматься как средство подготовки к будущей трудовой жизни.

Именно от духовных качеств личности в юности зависит, как проявляет себя молодой человек в отношениях с другими людьми, как он решает проблемы, связанные с успехом и неуспехом в жизни.

В этот возрастной период возрастает интерес к художественно-творческой деятельности, поэтому при организации учебно-воспитательного процесса можно использовать следующие задания: создание своего видеоролика по определенной теме, создание собственных фильмов с привлечением компьютерных программ и т.д.

Можно выделить еще одну проблему, свойственную этой возрастной категории, она связана коммуникативными барьерами, которые возникают в результате чрезмерного ухода в мир SMS, интернет-чатов и т.д. Так, привычка общаться виртуально приводит со временем к трудностям общения в реальном мире. Как пишет Л.С. Зазнобина, «старшеклассник уходит в свой информационный «кокон», не проявляет природной любознательности» [4]. Все это негативно сказывается на учебно-познавательной деятельности, выражается в стремлении получить готовую информацию, не проявляя поисковых умений. В учебной деятельности старшеклассника (а зачастую – и студента) подобная пассивность по отношению к информационным ресурсам приводит к трудностям, связанным с анализом полученной информации, необходимостью аргументировано высказать свое отношение к изучаемому материалу.

Методика медиаобразовательных занятий со старшеклассниками с целью развития полноценного восприятия медиатекстов, творческих, креативных умений на материале медиа может включать следующие виды заданий:

- разработка сценариев и минисценариев произведений медиакультуры;
- деловые игры по подготовке и созданию учащимися медиатекстов на заданную тему;
- создание афиш, газет, рекламных проспектов определенной тематики, съемка собственных фильмов с использованием современных компьютерных программ;
- коллективное обсуждение произведений медиакультуры, например, кульминационных эпизодов с целью развития у аудитории эмоциональной, творческой активности;
- составление рассказов от имени героев (одушевленных или неодушевленных), фигурирующих в медиатексте и т.д.

Студенчество – важная веха в жизни подрастающего поколения, ответственный этап жизни будущего специалиста. Очень трудно представить себе молодого человека, современного студента, не вовлеченного в медиaprостранство. Можно согласиться с Г.П. Максимовой, которая считает, что «вуз нужно рассматривать как социокультурную систему, смысл которой не ограничивается подготовкой студентов к профессиональной деятельности. Вуз представляет собой по своей сути форму

воспроизводства культурных норм, ценностей и идей, что напрямую соотносится с необходимостью создания университетского медиапространства. Благодаря ему вуз вступает в диалог с молодым человеком, разворачивая взаимосозидательную совместную деятельность» [2].

Проблемы развития медиакультуры и медиабезопасности в системе вузовского образования изучались разными российскими исследователями: Е.А. Медведева, Л.А. Нагорная, А.М. Атаян, А.В. Федоров, В.Д. Минкина, Л.К. Шиян и др. Интегративный путь для развития медиакультуры студентов предлагает использовать В.А. Минкина, то есть, по ее мнению, медиаобразовательные задачи нужно включать в изучение различных дисциплин на протяжении всего периода обучения, но цель медиаобразования она видит только в обучении студентов приемам познавательной деятельности, ориентированной на осознанный и систематический поиск нового знания. Некоторые исследователи, такие, как Л.К. Шиян, Е.А. Медведева, Л.А. Нагорная для развития медиакультуры в вузе предлагают использовать специальные учебные дисциплины, но курсы, предложенные ими, не решают проблему подготовки студентов к медиаобразованию, медиакультуре и медиабезопасности.

Другой подход предлагает использовать в процессе вузовского обучения А.В. Федоров. Курс, разработанный им, рассматривает проблему медиаобразования в основном на основе экранных искусств, что, по нашему мнению, не может обеспечить полноценную подготовку молодого подрастающего поколения к жизни в современных информационных условиях, не дает представления о конечном результате медиаобразования и о медиакультуре и медиабезопасности личности.

Таким образом, работ, посвященных целостному исследованию проблемы использования различных педагогических технологий для развития медиакультуры студентов, а тем более в системе дистанционного (online) обучения нами выявлено не было.

В ходе изучения данной проблемы нами был сделан вывод о том, что в современной социокультурной ситуации как никогда раньше велики роль и значение медиакультуры и медиабезопасности в жизни людей, а тем более в жизни подрастающего поколения, так как в этой возрастной категории популярность медиатекстов, как и, впрочем, у подавляющего большинства аудитории в целом, определяется многими факторами, такими, как: использование терапевтической, эстетической, познавательной, информационной, коммуникативной, нравственной, социальной и других функций культуры; опора на зрелищно-развлекательные жанры; стандартизация, сенсационность, гипнотизм, угадывание желаний публики и т.д.

Дистанционное обучение открывает учащимся и студентам возможность самостоятельно выбирать время и место обучения, делает возможным получение образования лицам с ограниченными возможностями. Одновременно у обучающихся возрастает возможность индивидуального продвижения в учебных программах. Благодаря этим возможностям «учащийся ДО почти не ограничен пространственными, а главное, временными рамками для получения информации» [1].

Изучив отечественный и зарубежный опыт развития медиабезопасности и медиакультуры школьников и студентов, мы пришли к выводу о том, что в России в настоящее время проблема развития медиакультуры и медиабезопасности студентов

развита недостаточно, поэтому на базе Института дистанционного обучения (Институт экономики, управления и права г. Казань) для студентов, обучающихся по дистанционной форме (online обучение), нами был разработан спецкурс «Практикум по медиакультуре». Внедрение в учебный план студентов всех направлений данного курса было вызвано необходимостью научить студентов, выбравших дистанционную форму обучения, правильно общаться не только между собой при использовании таких форм, как чат и форум, но и, прежде всего, с преподавателями и своим курирующим менеджером. Нами было замечено, что большинство студентов, поступивших на дистанционную форму обучения, не умеют правильно писать электронные деловые письма, что, на наш взгляд, непосредственно связано с постоянным общением с друзьями, знакомыми в социальных сетях, где стиль общения абсолютно отличается от того стиля общения, который предстояло им использовать на протяжении всего периода обучения. Принимая во внимание оценки и замечания преподавателей, курирующих группы менеджеров, в начале 2008 года нами был разработан и внедрен в учебный план всех направлений обучения курс «Практикум по медиакультуре», который изначально был одной из составных частей курса «Инфокоммуникационные технологии в обучении» и был рассчитан всего на 8 часов. Изначально данный курс состоял из нескольких блоков: обучение студентов правилам оформления основных документов (в том числе и электронных), обучение правилам составления электронных писем и культуре делового общения по электронной почте, обучение информационной культуре (как относиться и правильно оценивать информацию, получаемую через средства массовой информации). Проводя данные занятия и наблюдая за постепенным изменением в манере общения студентов, каждый год мы дорабатывали наш спец курс, вводя в него все новые и новые лекционные занятия, дорабатывая задания, вводя в курс все новые элементы. Уже через два года курс «Практикум по медиакультуре» стал самостоятельным курсом, включающим в себя лекционные и практические занятия на 32 часа. Данный спецкурс был разработан нами не только для повышения инфокоммуникационной грамотности наших студентов, но и для повышения их эстетической грамотности.

В 2012 году в учебный план магистров по направлению «Педагогическое образование» по программе «Уникальные технологии в обучении» был успешно внедрен курс «Основы медиаобразования и медиакультуры», направленный на развитие критического мышления магистров. Кроме того, спецкурс «Основы медиакультуры и медиаобразования» введен в нашем институте и у бакалавров, обучающихся по направлению «Психолого-педагогическое образование» профиль «Педагогики и психология инклюзивного образования».

Введение данного спецкурса как самостоятельного предмета в учебный план магистров и бакалавров именно педагогического и психолого-педагогического направления является неслучайным, так как для будущего педагога и педагога-психолога в современных условиях стало просто необходимо быть медиаобразованным и медиакультурным, чтобы в своей дальнейшей педагогической деятельности уметь правильно работать со своей аудиторией, формировать у нее критическое мышление, уметь работать в инклюзивных группах, что в современном обществе становится очень важным. Педагог должен не просто научить своих учеников, дать им определенную информацию, а «вырастить» гармоничную,

умеющую думать, иметь свою собственную позицию в жизни личность, хорошо социализированную в обществе.

Таким образом, мир медиа глубоко внедрился в жизнь каждого современного человека, а школьники и студенты (особенно студенты, обучающиеся с применением дистанционных образовательных технологий) являются активными их пользователями. Медиа сегодня играют огромную роль в жизни подрастающего поколения, причем функции, которые они выполняют, весьма разнообразны: это новости, различная познавательная информация, образование, отдых, развлечения, общение. Сегодня уже просто необходимо организовывать процесс обучения с учетом изменений, которые происходят в мире.

Особенно актуальна проблема развития медиаобразования и медиакультуры в призме инклюзивного образования. Инклюзивное образование понимается как образование, ориентированное на людей с особыми образовательными потребностями (сюда можно отнести разные группы людей, например, одаренные дети, лица, находящиеся в пенитенциарных учреждениях, семьи военнослужащих, люди со множеством физиологических нарушений и т.д.). Для этих людей Интернет, средства массовой информации в силу различных жизненных обстоятельств становятся зачастую чуть ли не единственным источником общения с окружающим миром, поэтому, учитывая как положительные, так и отрицательные стороны воздействия масс медиа на психику человека, именно группы людей, относящихся к инклюзии, требуют особого внимания и работы с ними в области развития у них медиаобразования и медиакультуры. Путей реализации этой задачи несколько. Во-первых, необходимо разработать индивидуалистические программы по работе с основными группами лиц, относящихся к инклюзии, во-вторых, необходимо проводить постоянную работу с родителями этих детей (беседы, тренинги и т.д.).

Таким образом, средства медиа, обладая широким спектром возможностей для развития человеческой личности, ее эмоциональной и интеллектуальной сферы, могут способствовать становлению творческого, нередко критического мышления, навыков художественного восприятия и анализа; позволяют активизировать знания, полученные в ходе изучения традиционных дисциплин.

Список использованной литературы:

1. Дистанционное обучение : учеб. пособие / под ред. Е.С. Полат. М.: ВЛАДОС, 1998. 192 с.
2. Максимова, Г.П. Медиавоспитание в высшей профессиональной школе. – Ростов н/Д.: Изд-во Ростов. гос. пед. ун-та, 2006. 180 с.
3. Чельшева, И.В. Методика и технология медиаобразования в школе и вузе / под ред. А.В. Федорова. – Таганрог: Изд. центр Таганрог. гос. пед. ин-та, 2009. – 320 с.
4. Федоров, А.В. Развитие критического мышления в медиаобразовании: основные понятия // Инновации в образовании. 2007. - № 4.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА

Особенности формирования предпринимательских компетенций школьников в условиях социального партнерства - один из самых актуальных вопросов образования в России. Среди молодежи становятся все наиболее востребованными навыки ведения собственной предпринимательской деятельности. Современное молодое поколение стремится стать деловыми людьми, достичь успеха, хочет не зависеть от государства в экономическом плане. Изменившееся представление об обществе и культуре, противоречивые тенденции, искания и эксперименты, во многом обусловленные усложнением самого мира, привели к необходимости нового концептуального обоснования творческого развития молодежного предпринимательства.

По данным статистических исследований последних лет Фонда «Общественное мнение» о желании создать собственный бизнес, в общем опросе молодых россиян о трудовых планах было получено 30% утвердительных ответов, тогда как на прямой вопрос ответили уже 36% респондентов. Ещё 9% затруднились ответить. При этом в ближайшие пару лет воплотить эти планы в жизнь намерены 12% соотечественников 16-26 лет [7].

А кто же такой молодой предприниматель с научной точки зрения? Точного и однозначного определения современная наука и законодательство не дают. Автором статьи на основе изучения и обобщения специальной литературы предлагается под термином «молодежное предпринимательство» понимать следующее.

«Молодежное предпринимательство» - это предпринимательская деятельность, осуществляемая гражданами, возраст которых не превышает 30 лет, прошедших государственную регистрацию в качестве предпринимателя, а также российскими коммерческими организациями, учредителями (участниками) которых являются граждане, возраст которых не превышает 30 лет, и в штате которых не менее 75 % сотрудников являются гражданами, не достигшими 30 лет». (Примечание: следует знать, что согласно законам Российской Федерации к молодежи относятся лица от 14 до 30 лет, но регистрация в качестве индивидуального предпринимателя или учредителя юридического лица возможна только с 18 лет.)

В свою очередь, «субъект молодежного предпринимательства» (молодой предприниматель) - гражданин, возраст которого не превышает 30 лет, прошедший государственную регистрацию в качестве индивидуального предпринимателя, либо коммерческая организация, зарегистрированная на территории Российской Федерации, учредителями (участниками) которой являются граждане, возраст которых не превышает 30 лет, и в штате которой не менее 75% сотрудников являются гражданами, не достигшими 30 лет».

Для того, чтобы стать успешным предпринимателем, нужно, чтобы молодой человек уже в школьном возрасте был готов усвоить и реализовать полный набор предпринимательских компетенций, которые будут ему необходимы в работе [3].

Общие компетенции автором предлагается подразделить на шесть блоков (таблица 1).

Структура общих компетенций молодого предпринимателя:

1. Успехи и достижения

- 1.1. Использование возможностей,
- 1.2. Инициатива,
- 1.3. Владение и использование информации,
- 1.4. Настойчивость,
- 1.5. Ответственность за обязательства,
- 1.6. Повышение эффективности.

2. Взаимодействие и отношения

- 2.1. Надежность и честность,
- 2.2. Признание важности деловых отношений,
- 2.3. Развитие деловых контактов,
- 2.4. Имидж.

3. Образование

- 3.1. Стремление к самосовершенствованию,
- 3.2. Ориентация в профессиональной сфере.

4. Личностные возможности

- 4.1. Опыт и экспертиза,
- 4.2. Работоспособность и трудолюбие,
- 4.3. Самоорганизация,
- 4.4. Осознание собственных возможностей,
- 4.5. Креативность и нестандартное мышление,
- 4.6. Последовательность.

5. Лидерство

- 5.1. Уверенность в себе,
- 5.2. Влияние и убеждение,
- 5.3. Умение работать в команде,
- 5.4. Директивность,
- 5.5. Повышение уровня образования сотрудников.

6. Предпринимательское мышление

- 6.1. Целенаправленность и планирование,
- 6.2. Разрешение проблемных ситуаций,
- 6.3. Эффективность,
- 6.4. Результативность.

Формирование данных компетенций - сложный и комплексный процесс, который зависит от разных факторов, среди которых ключевыми являются: профессиональные качества преподавателя экономических дисциплин в школе, целенаправленная подготовка педагогов к такому направлению [1], работа классного руководителя, воспитательная система учреждения, психолого-педагогическая поддержка лидерских и деловых качеств, умения работать в команде, желания постоянно учиться и развиваться.

Попыток и опыта обучения основам бизнеса и предпринимательства достаточно. Но, следует отметить, что не всегда такая работа системна (чаще имеется

единичный успешный опыт) и ведется, в основном, на старшей ступени образования в условиях предпрофильной подготовки и профильного обучения. Так, для классов социально-экономического профиля имеется целый ряд программ элективных курсов, например, «Основы бизнеса и предпринимательства», автор И.В. Липсиц [5], «Основы предпринимательства» В.Д. Симоненко [5,6] .

По мнению автора, наибольший эффект формирования предпринимательских компетенций может быть достигнут только, когда осуществлен комплексный подход к данной проблеме. Когда работа ведется планомерно, в системе и с использованием возможностей социального партнерства. Нельзя оставлять школу, которая готовит будущее поколение страны, формирует будущих деловых людей один на один с этой проблемой.

Всё современное образование, система образовательных учреждений, отдельно взятое учебное заведение не могут развиваться в изолированной среде, быть оторванными от общества, его задач, его состояния на определенном историческом этапе, его проблем и его перспектив. Образование работает для общества, отвечает на его социальные чаяния, его социальные заказы.

Организовать социально ориентированную систему обучения и воспитания, развитие определенных, требуемых в данном регионе компетенций у школьников и молодежи помогает социальное партнерство.

Многие страны мира, особенно Европы, имеют широкий опыт такой совместной практики подготовки подрастающего поколения к адаптации в обществе с позиций не только гражданственности, умения общаться, но и профессиональной ориентации, активной жизненной позиции, навыков самостоятельного анализа и решения ситуаций, и развития предпринимательского мышления, и готовности обеспечивать себе достойную жизнь своим собственным трудом.

Опыт стран, где будущих предпринимателей (будущее экономики страны) готовят не только в общеобразовательном учреждении, а с помощью различных социальных партнеров (Нидерланды, Германия, Финляндия, Дания, Великобритания), доказывает, что экономическая эффективность партнерства подтверждается высокой производительностью труда и уровнем трудоустройства выпускников в соответствии с полученной специальностью (около 90 %), самыми низкими уровнями безработицы среди молодых людей и интенсивностью притоков молодежи и взрослых в учреждения общего и профессионального образования [4]. При этом работа ведется не только со школьниками старшей ступени, а с младшего школьного возраста в игровой форме (не обучая их просто бизнесу, а именно формируя личность и ее деловые компетенции).

Социальное партнерство в образовании - это система отношений общеобразовательного учреждения и различных субъектов (общественных, образовательных, производственных, культурных) территории, которая ориентирована на достижение общих интересов в деле обучения и воспитания подрастающего поколения, исходя из социальных запросов населения данного региона и общих требований к образованию на современном этапе [2].

К субъектам социального партнерства можно отнести:

- общеобразовательные учреждения;
- учреждения дополнительного образования;

- учреждения профессионального образования;
- органы управления образованием (федеральные и региональные);
- детские и молодежные общественные объединения;
- органы труда и занятости (федеральные, региональные и местные);
- работодатели всех уровней;
- общественные организации;
- предприятия и организации;
- обучающиеся, их родители, общественность.

Уровни партнерства делят на локальный уровень, муниципальный уровень партнерства, региональный уровень партнерства, федеральный уровень партнерства.

Для того, чтобы система социального партнерства была успешной, необходимы [2]:

- 1) наличие общественной потребности включаться в реализацию ценностей образования;
- 2) взаимная заинтересованность всех партнеров;
- 3) соответствующие юридические документы, оформляющие партнерство и закрепляющие цели и ответственность сторон;
- 4) определение роли каждого социального партнера;
- 5) адекватная система взаимодействия и управления;
- 6) точное определение статуса и функций всех заинтересованных сторон: учащихся, родителей, педагогов, представителей учреждений дополнительного образования, предприятий и организаций;
- 7) желание работать в команде для достижения общих результатов по подготовке молодежи к жизни в обществе, инициативность участников.

Термин «партнерство» понимается очень широко, но главное, как его нужно понимать, это объединение усилий лиц или организаций для решения общих целей или для достижения значимой для всех цели [8].

В схеме представлены основные субъекты образовательного процесса, возможные социальные партнеры, система их действий и предпринимательские компетенции, которые можно развить в результате их совместной деятельности.

Система должна действовать по разработанному плану, в комплексе, учитывать возрастные и психологические особенности детей, предусматривать общую линию развития от класса к классу, интересы всех сторон и общий результат. За каждое мероприятие в плане должны быть назначены ответственные.

Список использованной литературы:

1. Гладилина, И. П., Жиркова, М.В., Михно, О.С. Подготовка педагога к работе с одаренными детьми, подростками и молодежью. Монография. - М.: ООО «Коллаж», 2009. - 212 с.
2. Гришакина, О.П. Социальное партнерство в предпрофильной подготовке и профильном обучении: из опыта работы гимназии №7 г. Чехова // Профильная школа. Инф. и научно-метод. журнал Мин. Обр. РФ, РАО. - М.: Изд-во Русский журнал, 2004. - №4. - С. 22-24.
3. Компетенции на работе. Модели максимальной эффективности работы / Лайл М. Спенсер, Сайн. - М.: Спенсер «HippoPublishingLtd», 2009.

4. Олейникова, О., Муравьева, А. Социальное партнерство в сфере профессионального образования в странах Европейского Союза // Высшее образование в России. - 2006. - №6.
5. Сборник программно-методических материалов по экономике для общеобразовательных учреждений / Сост. Б.И. Мишкин, Л.Н. Поташева. - М.: Вита-Пресс, 2006. - 240 с.
6. Симоненко, В. Д. Основы предпринимательства: Метод. пособие. - М.: Вита-Пресс, 2006.
7. Бизнес для молодежи. Потенциал предпринимательства у молодых россиян. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://teenbiz.ru/other/potencial-predprinimatelstva-u-molodyh-rossiyan> (дата обращения: 10.06.11).
8. Каменщикова, Л.А. Возможности социального партнерства в условиях развития образования. Сибирский центр инновационных педагогических технологий «Открытие» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.open.websib.ru/conference/kamen.html> (дата обращения: 10.06.11).
9. Центр экспертизы и аналитики проблем предпринимательства при ОПОРЕ РОССИИ [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://opora.ru/organization/opora/committee/expertiza/> (дата обращения: 10.06.11).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ CASE-ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ВЗРОСЛОГО НАСЕЛЕНИЯ К ВЕДЕНИЮ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ПРИМЕРЕ ТЕМЫ «ФРАНЧАЙЗИНГ КАК ВОЗМОЖНОСТЬ НАЧАТЬ СОБСТВЕННЫЙ БИЗНЕС»

В современных методиках обучения взрослого населения часто рекомендуется использовать case-технологии, которые позволяют анализировать конкретные ситуации, закреплять преподносимый теоретический материал, вырабатывать определенный алгоритм действий, умение принимать решения, давать начало различным идеям в бизнесе.

При использовании кейс-технологий для преподнесения обучаемым конкретной темы необходимо:

1. Определить цель,
2. Выбрать конкретную ситуацию, подходящую по тематике,
3. Провести анализ необходимых источников информации по теме, подготовить учебный материал по теории для учащихся;
4. Подготовить основной материал задания,
5. Провести анализ материала;
6. Подготовить возможные алгоритмы его использования, предполагаемые для обсуждения вопросы и т.д.
7. Провести обсуждение и решение конкретной ситуации, сделать выводы и подвести итоги.

На примере изучения темы «Франчайзинг как возможность начать собственный бизнес» можно предлагается рассмотреть использования case-study для изучения данного материала.

1. Цель: формирование представления о системе франчайзинга, возможности открытия собственного дела по данной схеме,

2. Франчайзинг, в кратком определении, есть работа под брендом. Это также возможность заниматься предпринимательской деятельностью, при этом результат уже кем-то проверен, меньше нужно тратить на рекламу, риски невостребованности также гораздо меньше. В качестве примера обычно приводят всем известную сеть «фаст-фуда». Все рестораны этой сети похожи друг на друга, имеют одинаковое меню, принципы и стиль работы в разных странах. В основном, они открываются в городах - миллионерах, лицензия на их открытие имеет стоимость около миллиона долларов. Но есть и другой вариант открытия подобного заведения - пройти все ступени карьерной лестницы и дорасти до директора, при этом также необходим стартовый капитал. Организаций, работающих по подобной схеме довольно много, есть и такие, где предоставляют работникам, которые претендуют на открытие офиса под ее брендом, возможность заработать денежные средства на начало деятельности, а также осуществляет поддержку нового офиса в дальнейшем.

3. *К рассмотрению предлагается следующая ситуация:*

Компания АБВ выпускает бытовую технику, центральный офис находится в Европе, в России имеется крупный дистрибьютер. Для того чтобы открыть подобную компанию по системе франчайзинга необходимо иметь возможность приобрести лицензию, затем выкупить определенное количество техники для реализации, зарегистрировать юридическое лицо и т.д. Есть второй вариант развития событий: поступить на работу в качестве рядового сотрудника, а именно менеджера по продажам. Существует специальная система, разработанная компанией, которая позволяет сотрудникам побывать на разных должностях, пройти предварительное обучение и последующее повышение квалификации для других должностей, накопив при этом определенные навыки и опыт, которые могут понадобиться при открытии собственного офиса и общении со своими сотрудниками.

Для того, чтобы иметь возможность открыть собственное дело под брендом компании АБВ и получить дистрибьютерский номер, компания требует от сотрудника выполнения определенных обязательств. Одно из них: выполнение 5 программ, при этом дается возможность выполнять их как на одной должности, так и при переходе на другую, плюсятся уже имеющиеся (например, 2 программы как менеджер по продажам + 3 программы как старший менеджер). Система выглядит следующим образом (в скобках указаны требования компании к программе на данной должности).

Должность (по возрастанию)

Менеджер по продажам техники (10 продаж в месяц)
Старший менеджер (руководитель группы менеджеров по продажам 5-6 человек) 30 продаж в месяц группой
Тренинг-менеджер (сотрудник, обучающий новых сотрудников) 10 продаж в месяц обученных сотрудников + 3 личные продажи
Заместитель руководителя офиса по продажам (salesmanager) 50 продаж офисом + 3 личных продажи.
Дистрибьютер на тренинге
Дистрибьютер
Фабричный дистрибьютер

Далее предполагается, что сотрудник выполнил все 5 программ компании, которые требуются для получения дистрибьютерского номера, начинает работать как дистрибьютер на тренинге (в реальной ситуации это 1-2 месяца, пока оформляются документы на новый офис и т.д. Работа осуществляется в пределах юридического лица головной компании, но расчеты по денежным выплатам уже идут по дистрибьюторским расценкам). Начинаящий предприниматель столкнулся со следующей проблемой: реализуемая компанией техника имеет стоимость около 100 тыс. рублей. Для поддержания уровня дистрибьютера головная компания требует определенное количество продаж в месяц (минимум 25). Осуществление такого количества продаж за наличный расчет маловероятно. Возможна только кредитная система. Но при этом предприниматель не сможет приобретать на складе компании новые образцы техники на продажу, так как расчет идет либо за наличные, либо по безналичному расчету, но не в кредит.

Например, если закупочная цена для нового дистрибьютера составляет 50 тыс. руб, а покупатель по кредитному договору может внести только 10 тыс. руб в качестве первого

взноса. Таким образом, чтобы закупить новую единицу продукции дистрибьютеру необходимо найти еще 40 тыс. руб. В компании действует программа выкупки договоров, при согласии главного дистрибьютера, под 35% годовых. Но первая половина суммы договора выдается сразу, а остальная становится доступной для обналичивания только через 6 месяцев при поступлении ежемесячных взносов от клиента.

Задание:

Необходимо:

1. провести сравнение и сделать анализ открытия собственного бизнеса по традиционной схеме и по системе франчайзинга,

2. провести анализ карьерного роста в компании, рассчитать среднее количество времени, которое потребуется для открытия собственного дела при работе по программам компании.

3. привести возможные способы решения вопроса с закупкой договоров для нового дистрибьютера.

Анализ материалы и возможны направления решения задания

Минимальные сроки выполнения программ и открытия дела около 6-8 месяцев, из них 6 месяцев тратится на выполнение программ, 2 месяца - на зарабатывание стартового капитала.

В реальной практике компании, которая явилась прототипом данного задания в России, выполнение программ за 11 лет существования за 6 месяцев был в единичном случае. Официальное открытие самостоятельного офиса было через 10 месяцев после поступления на работу (4 месяца ушло на зарабатывание стартового капитала). На сегодняшний день владелец данного офиса является долларовым миллионером.

В среднем на работу по данной схеме уходит около 2-3 лет, так как необходимо учесть возможные психологически взлеты и падение в настрое человека, другие строны жизни и т.д.

При проведении анализа обучаемые должны коснуться психологической стороны вопроса, учесть время на обучение и т.д.

По п.3 задания необходимо провести определенные расчеты. Так должно быть учтено, что если стоимость техники 100 тыс. руб. Делается предположение, что с клиентом заключен кредитный договор на 1 год. Клиент внес 10 тыс. руб. Таким образом, дистрибьютер продает договор за 90 тыс.руб головному офису, но получает (с учетом 35%) 67,5 тыс. руб, из которых он может использовать наличными только 33,75 тыс. руб - на аренду офиса, зарплату сотрудникам, а остальное только по безналичному расчету, например, на закупку у головного офиса техники.

У обучаемых должен возникнуть вопрос о возможности предложения скупки договоров банками. Какой процент дистрибьютер будет терять при этом. Затем учащийся должен провести сравнение, выделить плюсы и минусы выкупки договоров компанией и банком, выбрать выгодный, на его взгляд, вариант. При этом следует обратиться к реальным схемам финансирования банками малого предпринимательства. Некоторые данные могут быть представлены преподавателем для направления.

По завершению обсуждения и анализа необходимо сделать выводы, выделить преимущества и недостатки франчайзинга как способа ведения бизнеса по сравнению с традиционной схемой. Преподавателю также рекомендуется провести экскурс по международному опыту успешных компаний, работающих по системе франчайзинга.

ВЗАИМООТНОШЕНИЯ СЕМЬИ И ДЕТСКОГО САДА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ(СООБЩЕНИЕ ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

RELATIONSHIP BETWEEN FAMILY AND KINDER GARDEN IN OUR LIFE

Воспитание подрастающего поколения в нашем обществе является предметом особой заботы. Семья - первичная ячейка общества, в которой появляется новый человек. Родители - его первые учителя и воспитатели. Особенно велико значение семьи в воспитании маленьких детей; под руководством родителей они овладевают начальными представлениями об окружающем мире. В нынешних современных семьях накоплен положительный опыт успешного воспитания детей. Но встречаются семьи, в которых допускаются серьезные ошибки в воспитании малышей, что отрицательно сказывается на их дальнейшем развитии. Основной причиной этих ошибок является недостаточный уровень педагогической культуры родителей. Кто же должен помочь родителям овладеть наукой и искусством воспитания? Важная роль в этой работе принадлежит педагогам в детском саду. Они осуществляют педагогическое просвещение родителей, оказывают им практическую помощь.

Воспитатели ведут большую работу с семьей, добиваясь единства общественного и семейного воспитания.

В работе с семьей решаются следующие задачи:

- педагогическое просвещение родителей;
- изучение условий жизни и воспитания в каждой семье, выявление и пропаганда лучшего опыта;
- ознакомление родителей с жизнью и работой детского сада.

Обязанностью воспитателей детского сада является оказание родителям помощи в овладении знаниями о ребенке, закономерностях его развития и путях воздействия на него с целью всестороннего гармонического развития, подготовки к обучению в школе. Для этого родителей знакомят с основными проблемами психологии, педагогики, анатомии, физиологии и гигиены.

Н.К. Крупская настоятельно советовала работникам детского сада не только учить матерей, но и учиться у них. Воспитатель, посещая семьи, беседуя с родителями, наблюдая за детьми, отмечает положительный опыт организации жизни детей в вечерние часы и в выходные дни.

Накопление факторов, свидетельствующих о положительном опыте воспитания детей в лучших семьях, дает основание для обобщающих выводов и рекомендаций для всех родителей. Можно предложить этим родителям выступить на собраниях по обмену опытом семейного воспитания.

Воспитатели и другие работники детского сада регулярно рассказывают родителям об организационных и педагогических основах жизни и работы ДООУ, особо подчеркивая необходимость взаимодействия с семьей.

Для того, чтобы работа ДООУ с семьей давала хорошие результаты, способствовала повышению уровня ее педагогической культуры и установлению

единства в воспитании детей, необходимо, чтобы эта работа велась целенаправленно, планомерно, систематически.

Целенаправленность в работе с семьей заключается в том, чтобы любое мероприятие - беседа, доклад, оформление стенда для родителей, совместное мероприятие,- было направлено на достижение определенной цели.

Планомерность и систематичность работы с семьей предполагает ее непрерывность, последовательное усложнение и расширение круга проблем, комплектный подход и формированию личности ребенка как процессу всестороннего ее развития, единство и взаимодействие физического, умственного, нравственного, трудового и эстетического воспитания.

Взаимоотношения между работниками ДООУ и родителями должны быть доброжелательными и дружескими. Они основаны на совпадении интересов семьи и ДООУ в полноценном развитии детей. Если родители видят в воспитателе человека, лично заинтересованного в судьбе их ребенка, они относятся к нему, как к другу и близкому им человеку, проникаются к нему доверием и уважением.

В основе отношения воспитателя к родителям лежит уважение к ним, как к труженикам, отцам и матерям его воспитанников, вот почему недопустимы со стороны воспитателя тон нравучений, нотаций, бестактность по отношению к родителям. Высокая культура взаимоотношений педагога с родителями создает благоприятную почву для установления взаимопонимания и единства в сложном деле воспитания детей. Таковы условия, способствующие успешной работе ДООУ с семьей.

Я работаю по этой теме более 5 лет. За это время была проведена большая работа с родителями. Родителей знакомим с жизнью детского сада и их ребенка через родительские собрания, уголки, стенды и газеты, проводим консультации, беседы с показом видеозаписей, развлечения с родителями, и наконец, открытые занятия с участием родителей.

Убеждаем их о необходимости систематичности этих мероприятий. Ничто так не сближает родителей, педагогов и детей, как совместные мероприятия, которые проходят интересно и разнообразно.

Для меня досуговое направление в работе с родителями оказалось самым привлекательным, востребованным, полезным, но и самым трудным в организации. Это объясняется тем, что любое совместное мероприятие позволяет родителям увидеть изнутри проблемы своего ребенка, трудности во взаимоотношениях; апробировать разные подходы; посмотреть, как это делают другие, то есть приобрести опыт взаимодействия не только со своим ребенком, но и с родительской общественностью в целом.

Были проведены:

1. Развлечение с участием родителей: «Сказка, я тебя знаю»
2. Развлечение с участием родителей: «День осенние - зимних именинников», «День весенние - летних именинников». Проект группы «День рождения».
3. Развлечение с участием родителей «Осенняя ярмарка»
4. Развлечение с родителями (участие мам) ко Дню Матери.
5. Развлечение с родителями (участие пап) ко Дню Матери «Рыцарский турнир».

6. Праздники, посвященные 23 февраля с участием пап и детей (ежегодно). Спортивные досуги «Семья - здоровый образ жизни».

7. Открытое занятие на город, неделя «Специалист» с участием родителей.

8. Чаепитие с родителями «Дружные посиделки».

9. Ежегодный выпуск газет: «Моя любимая мама», «Мой папа - солдат», «Как мы провели лето» и другие.

10. Ежегодные участия в конкурсах детского сада: «Чудо-овощ», «Елочка - зеленая иголочка», «Транспорт нашего города», «Поделки из бросового материала» и другие.

11. Совместные субботники с родителями и детьми.

Проводимая работа позволяет повысить психолого-педагогическую компетентность родителей в вопросах детско-родительских отношений. Ведь не зря гласит пословица: «Ребенок растет не от хлеба, а от радости». Праздник в детском саду это радость, веселье, торжество, которое разделяют и взрослые, и дети.

Родители - самые дорогие и близкие люди! Они увидели, что дети гордятся ими, им хочется вместе с ними танцевать, петь песни, играть. Пройдут годы, дети забудут песни, которые звучали на празднике, но в своей памяти они навсегда сохранят тепло общения, радость сопереживания.

В.А. Сухомлинский сказал: «Дети - это счастье, созданное нашим трудом. Занятия, встречи с детьми, конечно, требуют душевных сил, времени, труда. Но, ведь и мы счастливы тогда, когда счастливы наши дети, когда их глаза наполняются радостью». Поэтому я решила - пусть праздничные встречи проходят постоянно и будут яркими, полезными и увлекательными, ведь в результате их проведения формируются положительные взаимоотношения родителей со своими детьми, устанавливаются эмоциональные контакты.

В современных условиях детского сада трудно обойтись без поддержки родителей. Каждый человек, сделав какую-нибудь работу, нуждается в оценке своего труда. В этом нуждаются и наши родители. «Похвала полезна хотя бы потому, что укрепляет нас в доброжелательных измерениях», - писал Ф. Ларонефуко. Я думаю, что эта актуально всегда и везде. Я всегда делаю это при любом удобном случае, и родители платят мне тем же. На сегодняшний день можно сказать, что у меня сложилась определенная система в работе с родителями. Использование разнообразных форм работы дало определенные результаты: родители из «зрителей» и «наблюдателей» стали активными участниками встреч и помощниками воспитателя, создана атмосфера взаимоуважения. Семья и детский сад - два воспитательных феномена, каждый из которых по-своему дает ребенку социальный опыт, но только в сочетании друг с другом они создают оптимальные условия для вхождения маленького человека в большой мир. Для меня это стало возможным только благодаря объединению сил и сотрудничеству. Постепенно уходят непонимание, недоверие родителей. Взаимодействие родителей и детского сада редко возникает сразу. Это длительный процесс, долгий и кропотливый труд, требующий терпеливого, неуклонного следования выбранной цели. Я не останавливаюсь на достигнутом, продолжаю искать новые пути сотрудничества с родителями. Ведь у нас одна цель - воспитывать будущих создателей жизни. Хочется верить, что наши дети, когда вырастут, будут любить и оберегать своих близких.

О РАЗВИТИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В РОССИИ И ЗАРУБЕЖОМ

DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING OF STUDENTS IN DISTANCE EDUCATION IN RUSSIA AND ABROAD

Проблема развития критического мышления студентов в ВУЗах актуальна как в России, так и за рубежом. Наивысшей целью современного высшего образования становится приобретение студентами не только новых знаний и умений, а также развитие у них интеллектуального и творческого потенциала, что позволит студентам стать успешными и конкурентоспособными. В связи с этим, становится актуальной проблема развития критического мышления и его основных компонентов, таких как способность не только к усвоению новой информации, но и адекватное применение этой информации, гибкость мышления, рефлексия и способность к адаптации к современным меняющимся условиям.

Критическое мышление имеет свои особенности, свою понятийную систему, отличающие его от других видов и типов мышления. Понятия критического мышления его функций и механизмов функционирования различны, но при всем многообразии определений критического мышления в них всегда можно увидеть близкий смысл.

В англоязычных словарях дается следующее понятие критического мышления. «Критическое мышление (англ. critical thinking)- система суждений, которая используется для анализа вещей и событий с формулированием обоснованных выводов и позволяет выносить обоснованные оценки, интерпретации, а также корректно применять полученные результаты к ситуациям и проблемам» [2].

Одним из перспективных направлений развития критического мышления в современном образовании является широкое внедрение методов дистанционного обучения и самообразования на основе использования информационных и телекоммуникационных технологий, средств удаленного доступа к распределенным базам данных и знаний. Используемые технологии можно разделить на три группы.

1. Неинтерактивные (печатные материалы, аудиовидеоносители).
2. Средства компьютерного обучения (электронные учебники, компьютерное тестирование и контроль знаний, новейшие средства мультимедиа).
3. Видеоконференции – развитые средства телекоммуникации по аудиоканалам, видеоканалам и компьютерным сетям.

Дистанционное обучение должно быть основано на применении совместной деятельности преподавателя и студентов, а также способности студентов к самостоятельной работе, поэтому, необходимыми принципами организации такого вида работы являются: акцент на самостоятельное обучение студента; совместная деятельность обучающегося и преподавателя на всех этапах обучения; принцип ориентации на индивидуальный опыт (бытовой, социальный, профессиональный) студента. Самостоятельная работа студента должна быть внутренне мотивированна и

целенаправленна. Но при дистанционном обучении самостоятельная работа должна быть контролируема. Контроль является обязательным условием успешного обучения в рамках дистанционного образования.

Эффективность дистанционного обучения во многом зависит от эффективности обратной связи, т.е. передачи информации от студента к преподавателю. Следует отметить, что преподаватель должен иметь опыт, быть высококвалифицированным и построить деятельность каждого студента таким образом, чтобы он имел возможность систематически отслеживать, проверять и корректировать усвоения знаний и умений студента. Эта работа представляется в виде результатов выполнения домашних заданий, вопросы по изучаемой теме, а также вопросы организационного характера.

Контроль преподавателя может быть нескольких видов: контроль текущий, представленный в виде вопросов, представленных после заданий и рекомендаций по их выполнению; отсроченный контроль в виде итогового тестирования.

Учитывая специфические задачи дистанционного обучения студентов, целесообразно применять передовые технологии развития критического мышления, так как они соответствуют целям и задачам обучения в ВУЗе, во-первых, навыки критического мышления требуют определенного уровня знаний и опыта, во-вторых, критическое мышление связано с самомотивацией, самоконтролем в учебной деятельности, являющейся одним из основных условий дистанционного образования.

Технологии развития критического мышления применима при изучении любых дисциплин, так как она взаимодействует между преподавателем и студентами и позволяет включить в активную работу студентов с разным уровнем подготовленности. Что особенно важно, что она позволяет развивать способность самостоятельно мыслить и действовать, объективно оценивать проблему и воспринимать альтернативные позиции, расширяющие профессиональное мировоззрение студентов.

Список использованной литературы:

1. О. В. Мишутина. Актуальность формирования критического мышления в авторском дистанционном курсе по английскому языку для студентов бакалавриата (естественнонаучное направление) // Инновации и современные технологии в системе образования: материалы международной научно-практической конференции. Пенза – Прага: Научно-издательский центр «Социосфера», 2011.
2. Словарь Википедия ru.wikipedia.org/wiki/Критическое_м...
3. Халперн Д. Психология критического мышления. – СПб.:Изд-во «Питер», 2000. - 512с.
4. Шакирова Д.М. Формирование критического мышления учащихся и студентов в условиях модернизации образования: отчет по теме НИОКР № 02-2.3-98/2004 Ф(02) / исп.: Д.М. Шакирова, М.И. Махмутов, Н.Ф. Плотникова.-Казань, 2004.-С.58
5. Lya Visser and Yusra Visser. Critical Thinking in Discourse in Distance Education and Traditional Education // A one-hour panel session at the International Conference of the Association for Educational Communications and Technology (AECT) Dallas, Texas, November 12-16, 2002

ҺӘР УКУЧЫ МӘГЪЛҮМАТИ ТАШКЫНДА ҮЗЕН ИРКЕН ТОТАРГА ТИЕШ

Үсмерлек чорында кеше күп нәрсәгә төшенергә һәм гомумиләштерергә омтыла. Дөнъяга караш формалаштыру баскычыннан башлана, шул баскычка менеп, кеше әйләнә-тирә дөнъяга күз йөртеп чыккан сыман була. Бер үк вакытта үзен дөнъяның бер кисәге - актив, ижади көч итеп тоя. Безнең бурычыбыз: класстагы һәр баланың акыл хезмәте һәм белем алу аша дөнъяга карашын камилләштерү осталыгыннан гыйбарәт.

Хәзерге заман мәктәбендә белем бирүне компьютердан башка күз алдына китереп булмый. Әйе, бу бәхәссез, ләкин шулай да дәрәсләрне үткәрүдә жанлылык һәм баланы тормыш аша тәрбияләргә телисең икән, бу очракта һичшиксез компьютер технологияләре белән рәттән халык авыз ижаты әсәрләре үрелеп барырга тиеш. Без информатсион жәмгыятьтә яшибез. Тирә-юнебезне дә төрле катлаулылыктагы мәгълүмат чаралары кеше эшчәнлегенә барлык өлкәләрен чорнап алган. Шушы информация ташкынында югалып калмау гына түгел, ә киресенчә, кирәкле мәгълүмат чыганаclarын табып, аны нәтижәле куллана белү – күп очракта уңышның нигезе булып тора. Шунлыктан мәктәп укучылары да информатсион технологияләр белән эш итә белү күнекмәсен тиешле югарылыкта өйрәнәп чыгарга тиеш. Моның өчен безнең дәрәс вакытында һәм дәрәстән тыш эшчәнлектә төрле кызыклы һәм мавыктыргыч мизгелләренә отышлы сайлау кирәк. Бәхәссез, хәзерге заман баласы өендә ялвакытының күп өлешен компьютер белән үткәрә. Төрле уеннар белән мавыгып кирәкле информацияне эзли, дуслары белән аралаша. Ә мәктәптә исә мин аларның моңа кадәр игътибар бирмәгән, чын татар мохите баласы тәрбияләүче чыганаclar белән эшләүне өстенрәк күрәм. Дәрәсемне дә моңлы татар жыры белән башлап жиберәм. Мин үзем, туган телне тирәнтен өйрәнү максатыннан, Г.Тукай сүзләренә язылган жырларны отышлы файдаланам. Моның өчен әдипнең тормышы һәм ижатына багышланган интерактив китап бик ярдәм итә. Г.Тукай ижатын өйрәнгәндә аның ярдәмендә төрле уеннар да уйнарга мөмкин. Мәсәлән, «Фотосурәтне таны», «Шигырьне дәвам ит», «Кушылып жырла» һ.б.

Шагыйрьнең биографиясен тирәнтен өйрәнгәндә аудио истәлекләрдән, хатирәләрдән, тормыш мизгелләреннән отышлы файдаланам. Якташыбыз булганлыктан, үзебезнең «Тукай юллары» буйлап йөргән фотоматериалларны, аеруча тырышлык күрсәтеп тематик ярышларда зур уңышларга ирешкән укучылар турында материалларны балалар бик кызыксынып карыйлар.

Компьютер технологияләрен куллану татар телен, аның культурасын, татар халкының тарихын өйрәнүдә зур мөмкинлекләр ача, читтән торып экскурсияләрдә булу шартлары тудыра. Белем биргәндә күрсәтмә әсбаплар зур роль уйный. Бүгенге көндә таблица, рәсем, аудиоязма, видеоязма белән бергә, компьютер программалары, презентацияләр, электрон дәрәслеk, online режимда уку, интерактив такта һ.б. алыштыргысыз ярдәмче. Хәзер компьютер, мультимедия программаларыннан башка белем бирүне күзалдына

дакитерепбулмый. Бутехнологияне кулланыучуларда фән белән чынлап торып кызыксыну уята.

Укытуны интенсивлаштыру өчен онлайн тестларны нәтижәле кулланырга мөмкин, белем һәм күнекмәләрне ныгыту күнегүләрен күпләп эшләргә була.

Шулай ук, төрле дәресләрнең үзара бәйләнешен булдыру, дәрес укыту формаларын һәм ысулларын төрләндерү, дәрес эчтәлеген баерак һәм кызыграк итә.

Югарыда әйтелгәннәрнең барысын да истә тотып укыту процессын оештыра белү - укытучы өчен алыштыргысыз ярдәм итүче сыйфатлар. Бу - һичшиксез татар теле һәм әдәбиятының эчтәлеген безнең әйләнә-тирәбездәге чынбарлыкка бәйләргә, шул мохиттә шәхеснең үзенең урынын билгеләргә ярдәм итә. Төп максатыбыз – укучыларда фәнни фикерләү, ижади эшләү сәләтен үстерү, тәрбия эшендә югары нәтижеләргә ирешү, жәмгыятьтә үз урыннарын таба алырлык конкуренциягә сәләтле һәм толерант шәхес тәрбияләүгә ирешергә мөмкинлек бирә.

Републикабызның татар балалары өчен, аларның кызыксыну даиләләрен истә тотып төзелгән челтәрләргә тукталып китәсем килә. Телевизион тапшырулар архивынан халкыбызның милли гореф-гадәтләре, йолалары турында язмалардан өзекләр карау искиткеч яхшы тәрбия чаралары.

Кешелекнең гасырлар буе тупланган белем һәм тәҗрибәләре яшь буыңга күчә барган. Кызганычка каршы, татар халык педагогикасы әле галимнәр тарафыннан бүгенгә көнгә кадәр ныклап өйрәнелмәгән. Әмма татар халык педагогикасына өстән-өстән генә күзәтү ясау да халыкның бай, тирән практик белеменең зур әһәмиятен күзалларга мөмкинлек биргәнлектән, мин үзебезнең төбәк осталары турындагы кайбер слайдларга алар турында сүзсезгә бизәк, ягъни мәкаль өстәмичә әйтү мөмкин түгел дип, халык авыз ижатына игътибарны юнәлтәм. Башка темалардагы слайдларга туры килерлек мәкальләр сайлауны ял вакытына тәкъдим итәм. Халык авыз ижатында аң-белемгә омтылган кеше генә тормышта дәрес юлны таба дигән бик кыйммәтле фикер үткәрелә.

Хезмәтемдә мәгълүмати технологияләре кулланыуның өстенлеге уку сыйфатын күтәрүдә, һәм укучыларның кызыксыну даирәләрен үстерүдә бик зур. Барыннан да элек алар – шәхескә юнәлтелгән, ныклы һәм вариатив. Һәр бала үзе бер зур шәхес. Шуңа күрә ул бумәгълүмат ташкынында үз тирәнлеген белеп агарга, бу тормышның төрле очракларында үзен кызыксындырган сорауга мәгълүматны мөстәкыйль табып кулланычы булып, өлгерергә тиеш.

Кулланылган әдәбият:

1. Электрон ресурслар: <http://belem.ru/> , <http://balarf.ru/> , <http://www.tatknigafund.ru/> , <http://ggulnaz.jimdo.com/>, <http://ras2203.narod.ru/>, <http://ras2203.narod.ru/shubino-karaoke.html>
2. Ә.Н.Хужиев, Педагогик технологияләр. Беренче китап. Казан: Мәгариф, 2008.
3. Әлфия Рәхимжанова, «Мәгариф» журналы, №9, 2013 ел.

НАРУШЕНИЯ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Дефект речи в настоящее время – довольно распространенное явление. Причины возникновения нарушений речи очень разнообразны. Но все они есть результат несвоевременно или не эффективно оказанного лечения. Дефект речи, если его не исправить в детском возрасте, вызывает определенные проблемы общения с окружающими людьми – в детском саду, школе, а возможно и в выборе профессии, к примеру, если человек задумывается о публичной профессии. Исходя из этого, в дальнейшем возможны определенные изменения личности, то есть возникновение у детей комплексов, которые мешают им учиться и в полной мере демонстрировать свои способности и интеллектуальные возможности.

Исправлять дефекты звукопроизношения нужно еще в дошкольном возрасте, до того как они превратятся в стойкое нарушение. Именно в дошкольный период речь ребенка развивается наиболее интенсивно, а главное – она более гибка и податлива. Все виды нарушений речи в дошкольном возрасте преодолеваются легче и быстрее. Необходимо также учесть, что сложное нарушение звукопроизношения может повлечь за собой целый ряд серьезных осложнений и вызвать другие дефекты устной и письменной речи.

Впервые годы жизни ребенка нужно уделять большое внимание развитию мелкой моторики рук, потому что область, ответственная за речь, движения рук, губ, языка, нижней челюсти, находятся рядом в коре головного мозга и развиваются «сообща». Тем самым, развивая мелкую моторику рук, мы готовим почву для качественных артикуляторных движений. Опыт народной педагогики это подтверждает. Наши предки знали это и проводили различные пальчиковые игры: «Ладушки», «Идет коза рогатая», «Маленькие ножки шагают по дорожке», «Зайка серенький сидит и ушами шевелит» [2].

Симптомами будущих речевых проблем могут быть задержка «гуления», запаздывание фазы лепета (в среднем он появляется к – шести месяцам), не обращение ребенка к взрослому – все это должно насторожить родителей. У таких детей к 4-5 годам в фонетическом плане речь неразборчивая, говорит «будто каша во рту», страдает вся просодическая сторона речи (сила голоса, его выразительность, темп, тембр, интонация) [1].

Важным фактором является то, чтобы дошкольник развивался в обстановке нормального «речевого окружения». С ребенком нужно разговаривать, как со взрослым человеком, воспитатели и родители должны говорить четко, ясно и грамматически правильно. Недопустимо среди взрослых подражание детской речи («сюсюканье»), потому что это может вредно отразиться на развитии правильного звукопроизношения и речи ребенка в целом.

Исходя из того, что совершенствование моторики рук помогает активизации моторных речевых зон головного мозга, следствие этого – развитие речи ребенка, а у детей старшего дошкольного возраста развитие моторики рук помогает также в

подготовке к овладению письмом, нужно рассмотреть ряд заданий и упражнений, способствующих формированию движений пальцев рук. Существуют общие и специальные упражнения.

Общие упражнения:

1. Конструирование из кубиков и конструктора домиков, заборчиков и других, сначала по образцу, затем по памяти и произвольно.
2. Составление пазлов из разного количества частей (начиная с меньшего).
3. Складывание из палочек, спичек геометрических фигур, изображений, букв.
4. Обведение контуров предметных изображений и их раскрашивание, вырезание фигур по контуру.
5. Расстёгивание и застёгивание пуговиц различной величины.
6. Работа с пластилином (скатывание шариков, жгутиков, расплющивание шариков), самостоятельное творчество детей.
9. Работа с мелкой и крупной мозаикой.

Данные упражнения нужно проводить во время занятий и как отдельный вид деятельности.

Специальные упражнения (пальчиковые игры без речевого сопровождения и сопровождающиеся стихотворениями): «пальчики здороваются», «оса», «дети бегут», «очки», «двое разговаривают», «стол», «птичка пьет воду», «крыша», «гнездо», «цветок», «лодочка», «елка», «игра на рояле», «пальчики в лесу», «пальчики», «кто приехал», «сидит белка», «этот пальчик».

Во время работы с детьми по преодолению нарушений звукопроизношения, к коррекционно-педагогической работе нужно привлекать и родителей. Нужно объяснить значимость совместной работы по преодолению нарушений звукопроизношения, несколько раз в неделю давать индивидуальные задания для детей, которые они вместе с родителями выполняют дома.

Нарушение звукопроизношения у дошкольников не должно оставаться без внимания взрослых, нельзя ждать пока ребенок сам решит проблемы с речью. Только понимание взрослыми проблем с состоянием звукопроизношения у детей и своевременное принятие необходимых мер изменит ситуацию к лучшему. Ранняя диагностика, своевременная коррекция речевых дефектов помогут совместно с ребенком успешно преодолеть речевые кризисы и достигнуть высоких, устойчивых результатов.

Список использованной литературы:

1. Голубева, Г.Г. Коррекция нарушений фонетической стороны речи у дошкольников / Г.Г. Голубева; – Санкт – Петербург, 2001.
2. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников /Л.Н. Ефименкова; – М.: Просвещение, 2005.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ФОРМАЛИЗАЦИИ НАУЧНОГО ТЕКСТА НА
ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ СО СТУДЕНТАМИ С ОВЗ (ПО СЛУХУ)**

**USING FORMALIZATION OF SCIENTIFIC TEXTS IN RUSSIAN SPECIALTIES
LESSONS FOR STUDENTS WITH HEALTH DISABILITIES (HARD-OF-
HEARING)**

Статус студента, безусловно, предъявляет человеку определенные требования к базовым знаниям и умениям. Однако тот уровень, с которым приходят к нам наши абитуриенты, оставляет желать лучшего. И в первую очередь это касается уровня владения устным и письменным русским языком – ведь именно он выступает единственным посредником между преподавателем и студентом, единственным инструментом передачи знаний.

Особых умений и навыков требует от любого студента необходимость работы с учебными научными текстами. Поэтому для нас, преподавателей русского языка, первоочередной задачей стала задача научить наших студентов понимать научный текст, научить работать с ним.

Как известно, научный текст отличается от других набором языковых средств, структурной организацией, нормами употребления лексических, грамматических и синтаксических построений. Не останавливаясь на подробной характеристике научного стиля речи, но зная специфику научных текстов [1], мы беремся утверждать, что именно эта специфика и расширяет возможности работы над текстом, позволяя преподавателю применять новые методы и приемы обучения, связанные с формализацией текста.

На занятиях по специальной лексике со студентами с ОВЗ по слуху преподаватель часто сталкивается с тем, что даже после основательных предварительных языковых и речевых упражнений обучаемые испытывают значительные трудности и в понимании содержания текста, и в порождении монологического высказывания. Это действительно сложное умение (и не только для наших студентов), которое необходимо специально формировать.

В поисках решения этой проблемы мы обратились к теории и практике формализации текста и в частности к методике составления денотативной структуры текста в виде графа. В основе этого метода лежат сложные психологические механизмы понимания текста.

Вопросами применения формализации к семантическим явлениям занимался А.Н. Новиков. В своей монографии «Семантика текста и ее формализация» он подробно исследовал возможные подходы к формализованному выделению содержания текста и разработал методику построения денотативной структуры текста.

Что же такое формализация? «Сущность процесса формализации заключается в замещении некоторого содержания его формой, которая абстрагируется от этого

содержания и начинает выступать самостоятельно в различных процедурах преобразования и вывода» [2: 173].

В нашем случае объектом формализации является текст, имеющий особые свойства, отличающие его от других объектов формализации.

Специфика текста как объекта формализации заключается в том, что он представляет собой выраженное знаковыми средствами естественного языка содержание. Средства выражения в нем выступают как форма этого содержания.

Процесс осмысления текста – это такой процесс, который осуществляется не на языковом уровне, а на содержательном, где существенную роль играет интеллект человека, позволяющий производить перестройку предметной соотнесенности лексических значений слов и находить денотат, соответствующий данному сочетанию значений. Денотат языкового выражения является критерием его осмысленности, то есть осмыслено то, что может быть соотнесено с соответствующим фрагментом действительности, с определенной ситуацией, поэтому, по мнению А.Н. Новикова, именно процесс перехода к содержанию должен стать главным объектом формализации. Этот процесс может быть рассмотрен на примере перехода от лексико-грамматической структуры текста к графу его денотатной структуры, являющегося способом отображения его содержания.

Коротко охарактеризуем основные понятия методики построения графа денотативной структуры текста. **Денотат** – основной структурный элемент, единица содержания текста, представляющая собой образ некоторого фрагмента действительности.

Денотат имеет свою иерархию. Выделяют «ключевой» денотат, денотат подтемы и денотат субподтемы. Предметные отношения между денотатами – это отношения, существующие между предметами в реальной действительности и отраженные в интеллекте. Они очень многообразны. Это многообразие можно свести к двум множествам. **Базисные отношения** – это отношения, которые определяют соотношение элементов внутри целого. Данный тип отношений определяет сущность этих объектов, их внутреннюю структуру. Сюда относятся отношения «часть – целое», «включение», отношение «принадлежности». **Ситуативные отношения** – это отношения, задаваемые не самой сущностью вещей, а их соотнесенностью между собой. Эти отношения более динамичны.

Граф – это средство представления содержания в виде семантической связи, это перекодировка, структуризация знания. В основе перекодирования лежит группировка, смысловая организация материала. Граф выступает как средство, с одной стороны, фиксации структурно-смысловых компонентов текста, а с другой стороны, контроля речевого продукта, то есть как механизм сличения и оценки соответствия значения и формы некоторой языковой структуры эталону.

В общем виде методика построения графа денотативной структуры заключается в том, что из текста выделяются объекты (денотаты), о которых говорится в тексте, и та информация, которая сообщается о них. Эта информация выражается в виде других объектов, связанных с первыми определенными отношениями. Имена выделенных объектов фиксируются в виде вершин графа, которые располагаются в определенной последовательности. Эта последовательность определяется представлением о переходе от темы к подтемам, от общего к частному,

от целого к части. При построении такого графа анализ текста производится глобально, то есть отдельные предложения не обязательно выступают в качестве единиц анализа. Поэтому расположение вершин графа может не соответствовать порядку следования объектов в тексте, а отражать скорее их объективное, предметное соотношение. Все операции, связанные с построением графа носят содержательный характер. **Построение такого графа есть своеобразный способ материализации результата понимания.** Сама графическая форма делает структуру отношений между элементами различных уровней текста наглядной и обозримой и **способствует более полному и глубокому пониманию содержания текста.**

Как показала практика, подобная методика формализации текста позволяет ускорить процесс усвоения, осмысления и репродукции текста, помогает обучающимся, используя различные речевые модели, составлять свои варианты монологических высказываний по теме, достаточно быстро выводит их в коммуникацию, способствует формированию семиотической компетенции. Подобная кодовая модель коммуникации позволяет поддерживать основополагающие способности естественного интеллекта – способность к абстрагированию и свертке знания.

Работая с аудиторией с ОВЗ по слуху, мы применили метод построения графа денотатной структуры текста для понимания содержания текста с последующим выходом в профессиональную коммуникацию. Саму графическую модель текста мы «приспособили» к своим конкретным задачам. Так, например, чтобы дать обучающимся грамматические опоры, мы ввели в граф сказуемые как центр лексико-грамматической модели и варианты окончаний слов. Подобные опоры призваны помочь не только в процессе репродукции содержания текста, но и в процессе создания собственного варианта текста.

В качестве примера проведем денотатный анализ текста «Электрическая цепь» с последующим построением его графа.

Электрическая цепь.

Электрической цепью **называется** совокупность устройств, в которых электромагнитные процессы **можно описать** с помощью понятий **ток, напряжение и электродвижущая сила.** Её **можно изобразить** в виде схемы, которая показывает последовательность соединения её участков и свойств цепи.

Электрическая цепь **состоит из** активных и пассивных элементов. **Активные элементы** – это источники энергии, в которых неэлектрическая энергия превращается в электрическую. В **пассивных элементах** электромагнитная энергия или **накапливается** в виде энергии электрического и магнитного полей, или **преобразуется** в другой вид энергии.

В электрической цепи элемент, способный накапливать энергию электрического поля, **называют конденсатором.** Параметр конденсатора – **ёмкость,** которую обозначают буквой **C.**

Элемент, в котором накапливается энергия магнитного поля, **называют катушкой индуктивности.** Параметр катушки – **индуктивность,** которую обозначают буквой **L.**

Элемент, в котором электрическая энергия переходит в тепловую, **называют резистором.**

Параметр резистора – **активное сопротивление**, которое обозначают буквой **R**. Соединяя различным способом пассивные элементы C, L и R, можно моделировать реальные электромагнитные устройства.

1. Выделим в тексте «смысловые вехи» или «опорные пункты»:

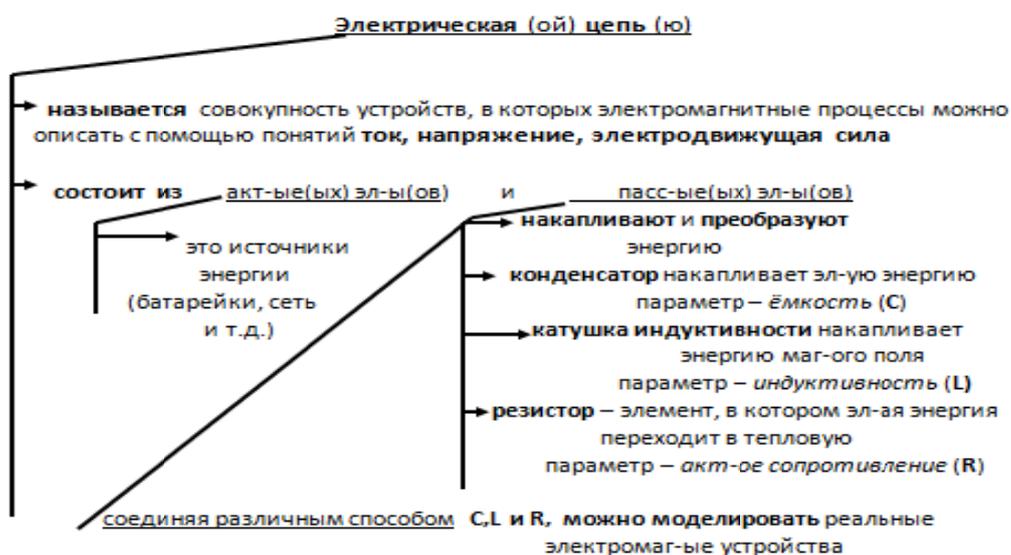
- электрическая цепь
- активные элементы
- пассивные элементы
- конденсатор
- катушка индуктивности
- резистор

2. Определим иерархию «опорных пунктов».

«**Ключевым**» денотатом является «электрическая цепь», т.к. она и есть главный предмет текста. В роли **подтем** выступают денотаты «активные элементы» и «пассивные элементы». Они имеют непосредственное отношение к главному предмету. Они есть часть целого. Денотаты «конденсатор», «катушка индуктивности» и «резистор» непосредственно относятся к подтеме и поэтому выполняют функцию **субподтем**.

Работая над анализом текста, рекомендуется выделить и центр лексико-грамматической модели – сказуемое. Подобный графический акцент помогает обучаемым грамматически и семантически правильно (используя синонимичные модели) построить собственное высказывание.

Граф текста «Электрическая цепь»



Если граф выполняется в презентационной программе Power Point, то можно использовать анимационные возможности программы. В этом случае условия порождения монологического высказывания становятся более сложными, так как «скрываются» некоторые денотаты. В графе остаются ключевой денотат, лексико-грамматические модели и сама структурно-логическая схема текста. В процессе монолога граф по щелчку мыши последовательно восстанавливается и начинает выполнять не только функцию опоры, но и функцию сличения и оценки соответствия значения и формы некоторой языковой структуры эталону.

Подобная работа с научными текстами проводилась нами в студенческих группах разной профессиональной направленности. Результаты были положительные: даже самый слабый студент в группе оказывался способным понять текст, составить и воспроизвести монолог по теме с опорой на граф. Сильные студенты, опираясь на заготовленный преподавателем граф, самостоятельно создавали свои варианты текста.

В дальнейшем мы планируем научить студентов самостоятельно составлять подобные графы учебных текстов. Данный метод работы с текстом, по нашему мнению, должен стать для наших студентов серьезным подспорьем в умении, прежде всего, понимать текст, а в дальнейшем и в умении воспроизвести основную информацию текста.

Список использованной литературы:

1. Метс, Н.А., Митрофанова, О.Д., Одинцова Т.Б. Структура научного текста и обучение монологической речи. – М.: Рус. яз., 1981. – 140 с.
2. Новиков, А. И. Семантика текста и ее формализация. – М.: Наука, 1983. – 213 с.

ВОЗМОЖНОСТЬ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ МУЗЫКЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

POSSIBILITY IN OF INCLUSIVE EDUCATION CHILDREN WITH DISABILITIES IN MUSICAL SCHOOL

В системе современного образования происходят инновационные процессы, характеризующиеся изменением мировоззрения педагога и идеологии образования. «Изменение подходов к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – детей с ОВЗ) направлено на формирование и развитие социально-активной личности, обладающей навыками социально адаптивного поведения применительно к мобильной экономике. Одним из путей реализации этой задачи является инклюзивное образование. Инклюзия - это «процесс, при котором что-либо включается, т.е. вовлекается, охватывается, или входит в состав как часть целого. Инклюзивное обучение является логическим продолжением идей интегративного обучения, которое предшествовало инклюзии.

Главное отличие процесса инклюзии от интеграции состоит в том, что при инклюзии у всех участников образовательного процесса меняется отношение к детям с ограниченными возможностями здоровья, а идеология образования изменяется в сторону большей гуманизации учебного процесса и усиления воспитательной и социальной направленности обучения. Исходя из этого, интеграцию можно считать образовательной технологией, а инклюзию – социокультурной технологией. Образовательная инклюзия рассматривается, прежде всего, как средство социальной реабилитации, не только самого ребенка, но и его семьи» [2]. В рамках инклюзивного образования, сегодня важно не только решать материально – технические вопросы, необходима специальная подготовка самих педагогов разного уровня: музыкантов, логопедов, дефектологов, предметников, учащихся и родителей к процессу совместного обучения детей с разными возможностями. Каждый из нас имеет право принимать мир во всем его многообразии.

«В основе практики инклюзивного обучения и воспитания лежит идея принятия индивидуальности каждого отдельного учащегося, и, следовательно, обучение должно быть организовано таким образом, чтобы удовлетворить особые потребности каждого ребенка с ОВЗ. Инклюзивное образование делает акцент на персонализацию процесса обучения, на разработку индивидуальной образовательной программы» [2].

Работая преподавателем ДМШ № 14 на базе Реабилитационного центра «Солнечный» для детей и подростков с ограниченными возможностями у меня возникла необходимость в создании методической разработки «Использование музыкальных средств для реабилитации детей с ограниченными возможностями». Цель моей работы – коррекция психомоторного развития детей средствами музыки.

Контингент моих учеников, в основном, дети с разной степенью заболевания центральной нервной системы (детский церебральный паралич), проявляющиеся в различных психомоторных нарушениях при ведущем двигательном дефекте.

В музыкальной школе дети обучаются пению, игре на фортепиано, синтезаторе, осваивают навыки игры на флейте и гитаре. Для таких детей обучение проводится на отделении общего музыкального воспитания (ОМВ).

Я нахожусь в постоянном контакте с лечащими врачами Центра. Они в свою очередь, наблюдают динамику в преодолении различных недугов и степень моего участия в этом процессе. Исходя из выше изложенного, уроки в большей степени носят коррекционное направление: почти все занятия по музыкальным предметам строятся как комплексные уроки. В занятиях на фортепиано включаются элементы пальчиковых игр и упражнений, вокальное исполнение песен, музицирование. На уроках вокала используются элементы ритмики и логопедии. Необходимое условие занятий с такими детьми: индивидуальный подход к каждому ученику в зависимости от его заболевания. Соответственно, в каждом отдельном случае ставится конкретная задача: это может быть координация осанки, развитие мышечной, дыхательной, сердечно-сосудистых систем, развитие голоса и артикуляции, разработка мелкой моторики отдельных пальцев, достижение согласованного движения обеих рук.

Аркадию 11 лет (грубые физические ограничения в ногах, страдает крупная моторика левой руки и мелкая – в правой). Мальчик передвигается на ходунках. Обучается игре на фортепиано шестой год. Основной задачей в работе с Аркадием было развитие мелкой моторики. Это достигалось через пальчиковые игры, несложные легкие пьесы, построенные на различного вида секвенциях или поступательном движении мелодии в пределах диапазона голоса ученика и возможности вокального исполнения. Двумя руками Аркадию играть сложно, для него делаю облегченные переложения фортепианных пьес, используя народный, классический и современный репертуар. На уроках фортепиано, используя инновационные технологии (работа с синтезатором), помогаю ученику справиться с проблемами обучения игре на инструменте, окунуться в мир прекрасных готовых аранжировок, при умелом применении полученных знаний музыкальной грамоты. Он снова стремится к дальнейшему обучению. А помимо знаний и навыков, игра на синтезаторе способствует развитию мелкой моторики, что благотворно сказывается на укреплении двигательного аппарата. В результате появилась подвижность пальцев у мальчика, возрос интерес к занятиям. Вместе с тем, игра в ансамбле с учителем на синтезаторе, способствует развитию чувства ритма, умению слушать и слышать.

Ландыш 12 лет, занимается вокалом и обучается игре на фортепиано и синтезаторе. В связи с заболеванием возникают сложности в исполнении музыкального произведения двумя руками. Страдает техника исполнения, поэтому начали заниматься подбором любимых Ландыш мелодий. Затем приходит желание сочинить что – то свое, такие моменты поощряю и через творческие импровизации. Ведь суть детского музицирования не в выполнении сложных задач – это тоже возможность для самовыражения. Классический урок становится для такого ученика увлекательным и загадочным. А это в свою очередь способствует и дальнейшему творческому развитию. Занимаясь вокалом, Ландыш с удовольствием выступает не только на площадке Реабилитационного центра, но и участвует в

различных конкурсах со здоровыми сверстниками на равных. Так в 2014 году на районном конкурсе эстрадного вокала среди музыкальных школ заняла второе место.

Артуру 10 лет. Занимается вокалом. Раньше очень эмоционально реагировал на любой диалог: он и радовался от души, но и сильно плакал, если что-то не получалось. Работая над чистотой интонации и проводя творческие импровизации в виде музицирования и психогимнастических этюдов мы потихоньку учились владеть собой. Впоследствии у него возникло желание участвовать в вокальном ансамбле и в театральных постановках. В 2012 году вместе с педагогом, ведущим театральную деятельность, с учащимися 2-го класса поставили музыкальную сказку «Про непослушного Огурчика». В рамках инклюзивного обучения была проведена совместная работа детей с ограниченными возможностями и учащимися ДМШ № 14. Сказочным персонажам, в роли которых были дети с особенностями развития, среди них и Артур в роли «Огурчика», аккомпанировали ученики из музыкальной школы на баяне, скрипке, домре. Для детей с особенностями развития – это возможность проявить себя, раскрыть свои сценические и музыкальные способности, разрешить многие психологические проблемы через «катарсис».

Для моей работы важно не столько обучение игре на инструменте, умению петь, сколько важна деятельность ученика, в процессе которой ребята при помощи музыки, движения и слова учатся находить способы гармонизации своего внутреннего мира. Музыкальная и творческая деятельность нацелена в первую очередь для таких ребят на создание ситуации успеха, которая способствует по мере возможности гармоническому развитию ученика, приобретения опыта переживания музыки как радости и удовольствия.

Таким образом, пение, элементарное музицирование, коммуникативные игры с элементами танцевальных движений, продолжают формировать и способствуют навыкам общения. Робкие, тормозимые ученики приобретают уверенность в себе, ощущение равного среди равных, повышается их самооценка. Через такие уроки мы помогаем ребятам адаптироваться в окружающем мире. Мои воспитанники достойно выступают и становятся победителями различных творческих конкурсов для детей, не имеющих ограничения здоровья. Таким примером может служить выступление наших учеников на III Международном конкурсе-фестивале детско-юношеского и молодежного творчества «Виктория» и награждение Диплома «За волю к победе» вокального ансамбля «Озарение» (2013год).

Список использованной литературы:

1. Галянт, И.Г. Музыкальное развитие детей 2 – 7 лет. Москва «Просвещение», 2013 год.
2. Тихомирова, Л.В. Трудности реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья и пути их преодоления. Ярославский педагогический Вестник – 213 год - № 2 Том II (Психолого-педагогические науки).
3. Сабирзянова, Л.К. Использование музыкальных средств для реабилитации детей с ограниченными возможностями. Методическое пособие. Казань – 2010 год.
4. Мадорский, Л.Р. Музыкальное воспитание ребенка. Москва «Айрис-пресс» 2011 год.

СОНАТАЛ-ПЕДАГОГИКА КАК ТЕХНОЛОГИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В настоящее время отмечается глобальное ухудшение здоровья россиян наряду со снижением уровня деторождения, ростом смертности среди новорожденных и заболеваемостью среди детей в целом. Все чаще наблюдается количество родов, имеющих осложнения; растет процент детей, родившихся с различными патологиями. Физическая и психологическая полноценность будущего поколения – один из актуальных вопросов современного общества. Сложившаяся демографическая ситуация в России заставляет внимательнее относиться к проблемам ведения беременности и рождения здоровых детей, а также поддержания физического и психоэмоционального здоровья детей в последующие периоды жизни, ведь именно от состояния здоровья детей и населения в целом зависят благополучие любого общества, интеллектуальный и морально-нравственный уровень нации. Все чаще говорим мы о роли доступности образования для всех членов общества независимо от их состояния, физического или социального, об инклюзивности образовательного процесса.

Необходимо грамотно подобрать такие технологии, которые были бы применимы как в работе со здоровыми детьми, так и с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

На базе центра адаптации, реабилитации и ресоциализации «ВЕРА» г.Казани с успехом применяются методы сонатал-педагогике, автором которой является М. Л. Лазарев. Хотелось бы отметить, что данная технология включает в орбиту воздействия всю семью и затрагивает различные периоды детского онтогенеза, включая пренатальный период (дородовое детство). Данная технология позволяет максимизировать возможности рождения и развития здорового ребенка, ведь именно в пренатальный период идет не только формирование внутренних органов и физиологических систем, но и начало функционирования психической и эмоциональной жизни человека.

Известно, что наиболее успешными методиками психопрофилактики и психокоррекции различных эмоциональных состояний являются техники с применением арт-терапевтических эффектов, таких, как: музыкальная терапия, рисуночная терапия, музыкально-двигательная терапия. Все эти методы арт-терапевтического воздействия интегрированы в систему сонатал-педагогике.

Кроме того, в данной системе выдержан принцип системного подхода, целостности и преемственности. Программа взаимодействия беременной женщины со своим будущим ребенком продолжается и на последующих этапах детского онтогенеза с помощью программ «Интоника» для детей от 0 до 3-х лет и «Здравствуй», разработанной для детей дошкольного возраста от 3-х до 7 лет, в соответствии с принципами непрерывного образования.

Данное направление психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ различных возрастных категорий демонстрирует следующие результаты:

- более активно идет развитие речи, мышления и воображения;
- происходит развитие коммуникативных навыков;
- активизируются воля и внимание;
- повышается уверенность в себе;
- развивается координация;
- отмечается улучшение работоспособности;
- дети становятся менее подверженными стрессу.

На занятиях с применением музыкальных средств воздействия включаются различные адаптационные механизмы:

- музыка позволяет преодолеть психологическую защиту ребенка – успокоить или, наоборот, активизировать, настроить, заинтересовать;
- помогает установить контакт детей между собой, что в свою очередь способствует развитию эмпатических способностей;
- способствует выражению чувств и эмоций ребенка.

Музыкальные игры, пение, ритмические движения под музыку, направленные на развитие крупной моторики, использование различных музыкальных и шумовых инструментов - это привлекательный для детей вид деятельности.

Занятия с использованием средств музыкального взаимодействия позволяют создать условия для эмоционального диалога часто даже в тех случаях, когда другие способы не приносят желаемого эффекта. Контакт с помощью музыкальных средств безопасен, ненавязчив, индивидуализирован, снимает страхи, напряженность. Все это закладывает базис для повышения резервов системы адаптационных возможностей ребенка.

Система Сонатал-педагогика М. Л. Лазарева включает в себя 3 основные ступени:

1. «Сонатал» – система занятий с беременными женщинами, направленная на оптимизацию процессов морфо-функционального и, в частности, психоэмоционального созревания плода, стимуляцию его двигательной активности, профилактику пренатальной гипоксии (кислородной недостаточности плода), которая может стать причиной различных патологий в последствии, а также на обучение беременной женщины навыкам общения с ребенком еще до его рождения, на оптимизацию состояния ее здоровья, улучшение самочувствия и подготовку к родам. Основным фактором воздействия при применении метода является голос (пение) беременной женщины, который сопровождается специально разработанными тактильными и двигательными упражнениями и выступает в качестве инструмента эмоционально-дыхательного тренинга матери и плода. При этом происходит адаптация сердечно-сосудистой системы плода к дыхательно-двигательным нагрузкам, формируются биоритмы дородовой и послеродовой жизни[3].

Многолетние исследования позволяют говорить, что показатель осложнения беременности у женщин, прошедших подготовку по программе пренатального воспитания, в 2,5 раза ниже, чем у женщин, не получивших его. Роды без патологий у первой группы отмечаются в 4,5 раз чаще по сравнению со второй группой женщин. В целом, анализ нервно-психического развития детей показывает, что дети, прошедшие пренатальное воспитание по методу СОНАТАЛ, опережают своих сверстников по основным психомоторным реакциям.

В рамках инклюзивного образования данная технология в первую очередь работает в направлении профилактики возможных будущих отклонений здоровья новорожденных вследствие пренатальной гипоксии.

2. «Интоника» – музыкальные занятия с детьми до 3-х лет, способствующие оптимизации процессов созревания детей грудного и раннего возраста с помощью специально организованной вокально-речевой деятельности, сопровождаемой воздействием сенсорных факторов, таких как звук и цвет [1; 2]. Наши занятия в первую очередь направлены на развитие адаптационной способности ребенка в условиях смены социальной ситуации и повышение уровня развития ориентировочно-познавательных действий. Данная методика полностью удовлетворяет требованиям, которые необходимо учитывать в условиях работы инклюзивных групп и успешно применяется на практике по данному направлению.

3. «Здравствуй» – программа, разработанная для детей от 3-х до 7-ми лет, включающая не только оздоравливающие, но и познавательные элементы, способствующие воспитанию личности ребенка.. Метод основан на музыкальной психорегуляции дыхания, предполагающей постоянный дозированный эмоционально-дыхательно-двигательный тренинг ребенка [1]. Наши занятия в первую очередь направлены на формирование понятия о здоровом образе жизни у детей, расширение общего кругозора детей и улучшение уровня развития ориентировочно-познавательной деятельности детей, соответствующей выбранному возрастному периоду. Принятая за основу программа М. Л. Лазарева «Здравствуй» была адаптирована к условиям работы в рамках инклюзивных групп. При этом мы уделяли особо пристальное внимание аспектам социализации и самоактуализации.

При организации работы инклюзивных групп необходимо применять творческий подход к процессу, учитывая при этом потребности не только детей с ОВЗ, но и разных этнических групп, пола, возраста. Обращать внимание при этом на индивидуальные потребности и способности ребенка, согласовывая при этом интересы всех участников образовательного процесса (детей, родителей, педагогов), что предполагает гибкость образовательной системы.

В структуре занятий, организуемых в инклюзивных группах, должны присутствовать следующие элементы:

- средства, направленные на развитие речи и мышления ребенка с ОВЗ в соответствии с особенностями недостатков развития;
- формирование и развитие компенсаторных механизмов;
- средства, направленные на активизацию познавательной деятельности и мотивации учения;
- расширение общего кругозора и заполнение пробелов в знаниях об окружающем мире в соответствии с характером нарушения развития;
- средства актуализации знаний и личного опыта;
- развитие навыков предметно-практической деятельности;

При этом должны быть также учтены:

- особенности восприятия, внимания, речи, мышления, памяти данной категории детей с отклонениями в развитии;
- возможность дифференцированного и индивидуального подхода к обучению с применением стимульного материала;

Успешной социализации в условиях инклюзивного образования способствует решение следующего комплекса задач:

- создание общности детей и взрослых, основанной на уважении и интересе к личности каждого члена группы, к его индивидуальным особенностям;
- формирование умения устанавливать и поддерживать отношения друг с другом;
- формирование и дальнейшее развитие коммуникативных навыков и культуры общения, создание позитивного эмоционального настроения;
- развитие навыков саморегуляции и самообслуживания.

В нашей работе уделяется пристальное внимание работе с семьей ребенка, как здорового, так и ребенка с ОВЗ, как одной из важнейших сторон взаимодействия. Это могут быть тематические беседы на волнующие темы, просветительская работа, групповые и индивидуальные консультации по вопросам детско-родительских отношений, о способах и методах воспитания и т.д.

Список использованной литературы:

1. Лазарев, М. Л. Здравствуй!: учебно-методическое пособие для педагогов дошкольных образовательных учреждений / М.Л. Лазарев. – М.: Мнемозина, 2004. – 248 с.
2. Лазарев, М. Л. Интоника / М.Л. Лазарев. – М.: Композитор, 1994. – 158 с.
3. Лазарев, М. Л. Мамалыш, или Рождение до рождения / М.Л. Лазарев. – М.: ОЛМА Медиа Групп, 2007. – 386 с.

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ МЕТОД ДЕТСКИХ ОТНОШЕНИЙ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ В ДООУ

Построение образовательного процесса в ДООУ, реализующих инклюзивную практику, диктует необходимость создания структурно-функциональной модели, спроектированной на основе интеграции системного и дифференцированного подходов, ориентирующих педагогов на овладение воспитанниками социальными, здоровьесберегающими, коммуникативными, информационными компетенциями.

Организация инклюзивной деятельности в нашем дошкольном учреждении строится на следующих принципах:

– *принцип индивидуального подхода к ребенку* предполагает всестороннее обследование воспитанников ДООУ и разработку соответствующих мер педагогического воздействия с учетом выявленных особенностей (выбор форм, методов и средств обучения и воспитания с учетом индивидуальных образовательных потребностей каждого из детей);

– *принцип поддержки самостоятельной активности ребенка (индивидуализации)*. Важным условием успешности инклюзивного образования является обеспечение условий для самостоятельной активности ребенка-инвалида. Реализация этого принципа решает задачу формирования социально активной личности, которая является субъектом своего развития, а не пассивным потребителем социальных услуг;

– *принцип социального (партнерского) взаимодействия* предполагает создание условий для понимания и принятия друг друга всеми участниками образовательного процесса с целью достижения плодотворного взаимодействия на основе доверия; активное включение детей, родителей и специалистов в области образования в совместную деятельность как учебную, так и социальную для создания инклюзивного сообщества как модели реального социума.

В практике дошкольного воспитания всегда существовали группы с детьми, имеющими те или иные физические отклонения. Такие группы появлялись в силу разных причин: из-за трудностей комплектации групп детского сада, для решения определенных коррекционно-педагогических или методических задач. Статистика показывает, что число инклюзивных групп в детских садах в последние годы неуклонно растет. Группа детей детского сада с проблемами здоровья является типичной моделью современного инклюзивного образования, в которой объединяются разные по своим физическим и умственным возможностям дошкольники. Можно полагать, что отношения между такими разными детьми имеют свою специфику и существенно отличаются от межличностных отношений в группе общеразвивающей направленности.

Потребность в общении, как и в игре, у дошкольников – одна из основных социальных потребностей. С возрастом потребность в общении расширяется и углубляется как по форме, так и по содержанию. При этом в дошкольном возрасте особенно остро проявляется потребность в общении со сверстниками у детей, оказавшихся в трудных жизненных ситуациях, в выборе конструктивных способов

решения проблемных ситуаций в процессе общения, в позитивных межличностных отношениях со сверстниками в инклюзивных группах. Общение со сверстниками занимает ведущее место в развитии интеллектуальных, речевых, эмоциональных и нравственных задатков в дошкольном возрасте.

Между тем, в процессе общения детей в инклюзивных группах отмечается ряд негативных проявлений: неудовлетворенность сложившимися отношениями со сверстниками, чувство недооцененности и отстраненности, агрессивность, тревожность, закрепление негативных эмоций (С.В.Ильина, 2009).

Анализ ряда теоретических работ показал, что за последние годы в центре внимания ученых стоит разработка теоретических основ формирования отношений: отношения стали рассматриваться в качестве одной из главных возрастных ценностей дошкольника (Н.С. Ежкова). Дидактиками выделяются разнообразные методы, средства формирования межличностных отношений у детей (работы Т.А. Данилиной, И.О. Карелиной, С.В. Крюковой, В.М. Минаевой, Г.И. Чистяковой, А.М. Щетининой и др.). Проблемами понимания общения, как особой коммуникативной деятельности и его возрастного развития занимаются М.И. Лисина, С.В. Радченко, Е.О. Смирнова, С.В. Ильина 2009, Л.А. Гриднева. Особой значимостью для педагогов ДООУ являются работы, посвященные социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в оздоровительных и образовательных учреждениях (Д.А. Быков, А.Д. Гонеев, Г.А. Гусев; В.В. Дегтярева Р.Р. Денисова, Т.В. Егорова, Г.Н. Подчалимова, С.В. Стригов, В.Я. Осенников).

Однако, несмотря на существующие исследования, посвященные формированию межличностных отношений дошкольников в инклюзивном образовании, приходится констатировать ряд неразработанных и недостаточно изученных проблем, а именно: не выявлены социально-педагогические условия формирования межличностных отношений дошкольников в инклюзивных группах и реализации поддержки этого процесса со стороны воспитателей, преподавателей и родителей.

Результаты проведенных исследований свидетельствуют о том, что в настоящее время существуют необходимость, потребность и возможность рассмотрения социально-педагогических условий формирования межличностных отношений дошкольников в инклюзивных группах. Подтверждением сказанному являются существующие объективные противоречия в социальной, научной, методической сферах, связанные с проблемой социализации, воспитания и развития дошкольников в инклюзивных группах детского сада между:

- трансформацией социальных функций дошкольного образования, социально-ролевого репертуара педагогической деятельности педагогов и неготовностью специалистов формировать межличностные отношения у дошкольников в инклюзивных группах.

- потребностью в развитии социально-адаптивной личности в инклюзивных группах и недостаточной ориентацией системы дошкольного образования на формирование межличностных отношений ребенка-дошкольника;

- признанием значимости социального становления личности дошкольника в системе дошкольного образования и отсутствием достаточного организационно-методического обеспечения данного процесса;

- необходимостью осуществления педагогической поддержки формирования толерантности, терпимости, уважения детей дошкольного возраста в инклюзивных группах ДОУ комбинированного типа и недостаточностью разработанностью социально-педагогических условий ее реализации.

Инклюзивное образование стремится развить методологию, направленную на детей и признающую, что все дети - индивидуумы с различными потребностями в обучении. Инклюзивное образование предполагает разработать подход к преподаванию и обучению, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении. В исследованиях М.В. Швед, Х. Мюллер-Колленберг названы основные причины негативного отношения к детям с особенностями психофизического развития: неадекватность поведения данных детей в ситуациях внутригруппового общения, отсутствие качеств, необходимых для успеха в совместной речевой и игровой деятельности, особенности внешнего вида и психофизического развития.

Цель формирования межличностных отношений дошкольников в условиях инклюзивного образования определяется нами как решение важнейших социальных и воспитательных задач: оказание помощи дошкольникам в успешной социальной адаптации к условиям обучения иностранному языку в комбинированных группах детского сада; развитие толерантности по отношению к детям, имеющим физические дефекты; проведение анализа и коррекции процесса формирования межличностных отношений дошкольников в условиях инклюзивного образования.

Работа в ДОУ строится поэтапно. На первом, информационно-адаптационном этапе происходит освоение способов понимания актуальных запросов развития ребенка и техник взаимодействия, направленных на поддержку детской активности, инициативы. На первом этапе основа – игра, направленная на сплочение детей. Дети учат звуки, которые произносят. На данном этапе включены упражнения, направленные на развитие навыков самообладания; развитие способности различать свои индивидуальные особенности.

На втором, информационно-познавательном этапе выделяем «Внимание к друг другу». Выявляя внутренние задачи развития каждого ребенка и предлагая действия с использованием приемов содействия развитию игровых взаимодействий детей, где ребенок учится видеть особенности другого сверстника, принимать его таким какой он есть.

На третьем этапе – практикуем «Понимание и формирование оценки сверстника». Понимание – это главная составляющая рефлексивного сознания и мышления, являющихся основанием принятия и толерантности. Главной задачей является выработка положительных оценок по отношению к окружающим людям, ко всему, что окружает нас в соответствии с нравственными устоями общества.

Далее - информационно-деятельностный этап, который мы назвали «Согласованность действий». Основная задача - научить ребенка согласовывать собственное поведение с поведением других детей в игре, повседневной жизни. Правила игр этапа задавались таким образом, что для достижения определенной цели дети должны действовать с максимальной согласованностью. Это требует от них, во-первых, большого внимания к сверстникам и, во-вторых, умения действовать с учетом потребностей, интересов и поведения других детей. Такая согласованность способствует ориентации на другого, сплоченности действий и возникновению чувства общности.

Этап эмпатии. К старшему дошкольному возрасту формируются моральные переживания, развивается эмпатия. Пятилетний ребенок уже способен воспроизвести переживания других людей, связать их с определенными действиями. Важным для формирования межличностных отношений в данном возрасте является развитие высших чувств и социальных эмоций. «Социальные эмоции – это переживание человеком своего отношения к окружающим людям; возникают, формируются и проявляются в системе межличностных взаимоотношений». Добрые слова и пожелания. Задача данного этапа — научить детей видеть и подчеркивать положительные качества и достоинства других детей. Делая сверстнику комплименты, говоря ему свои пожелания, дети не только доставляют ему удовольствие, но и радуются вместе с ним.

Помощь педагога в совместной деятельности детей. «Взаимопомощь в игре». На данном этапе становится возможным использование игр, требующих от детей взаимопомощи, проявления сопереживания.

Важно заметить, что для того, чтобы быть успешными в обществе, «особые» дети должны приобретать определенные умения, однако, одни навыки и знания не могут составить надежную основу для получения желаемого результата. При планировании и оценке общеобразовательной программы воспитания и обучения для всех детей необходимо учитывать все три сферы - причастности, отношений и знаний и умений. В совокупности они дают цельную и важную для общества картину значимых результатов, достигаемых детьми в образовательных учреждениях, ведущих инклюзивную деятельность, а оценка детей по этим трем параметрам поможет ДОУ доказать эффективность своей работы.

Существование инклюзивного образования в ДОУ - самый эффективный способ борьбы с дискриминацией, формирования добрых отношений в обществе, приемлемого для всех и обеспечения возможности всеобщего образования.

Таким образом, инклюзивное образование помогает бороться с дискриминацией и боязнью отличий, приучает детей и взрослых ценить, принимать и понимать многообразие и разницу между людьми вместо того, чтобы пытаться их изменить; инклюзивное образование предоставляет возможность социализации в атмосфере сочувствия, равенства, социальной справедливости, сотрудничества, единства и положительного отношения. Дети и взрослые, получают пользу от доброжелательной и благоприятной обстановки, в которой ценятся межличностные отношения. Инклюзивное образование расширяет профессиональные знания педагогов. Такое образование требует новых и более гибких способов преподавания, разработки учебных программ, которые бы были максимально эффективны для всех детей.

Список использованной литературы:

1. Жиянова, П.Л. "Социальная адаптация детей раннего возраста с синдромом Дауна". М.: Благотворительный фонд "Даунсайд Ап", 2005 г.
2. Риезер, Р., Котов, В. "Медицинская и социальная модели инвалидности". РОООИ "Перспектива", 2000.
3. Саламанкская декларация, <http://www.eenet.org.uk>.
4. Шварц, С. "Пересматривая наше понимание инклюзии и определяя ее значение для детей". Материалы Национальной Недели инклюзивного образования США, 2001.

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ПО СЛУХУ

ORGANIZATION OF IN DEPENDENT WORK OF STUDENTS WITH HEARING DISABILITIES

В связи с организацией Казанского учебно-исследовательского и методического центра (КУИМЦ) для людей с ограниченными возможностями здоровья (по слуху) при Казанском национальном исследовательском техническом университете им. А.Н. Туполева (КНИТУ-КАИ) возникла необходимость в создании единого комплекса методического и технического обеспечения самостоятельной работы студентов (СРС).

Инклюзивное образование для лиц с ограниченными возможностями по слуху основано на самостоятельной работе над усвоением указанного преподавателем (устно с помощью сурдоперевода, посредством презентации с помощью электронных слайдов или видеofilьмов) учебного материала. Задача преподавателей – методически грамотно и в соответствии с решением проблемы подготовки современных, высококвалифицированных специалистов отобрать, изложить и довести до студента весь учебный материал [1], [5].

Известный педагог (математик) А. Дистерверг (1790-1866) писал: «Развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением. Извне он может получить только возбуждение. Благоприятное возбуждение означает, что задатки соответствуют этому возбуждению. Поэтому самостоятельность - средство и одновременно результат образования» [2].

В настоящее время, когда техника и технология непрерывно изменяются, совершенствуются, устаревают в короткие промежутки времени, самостоятельность как средство и одновременно результат образования, приобретает основополагающее значение.

Для высшей школы характерны самостоятельность и творчество.

Математическое образование в КНИТУ-КАИ является фундаментом базового высшего образования бакалавра и полного высшего образования специалиста. Без фундаментального математического образования не может быть и речи о подготовке квалифицированных, мобильных, способных повышать свой уровень, конкурентоспособных специалистов.

В содержании и способе построения вузовского курса «Математика» должны отражаться не только сами понятия, определения, теоремы, но и методология дисциплины, логика развития математики как науки, отношение математики к действительности и ее приложения. В соответствии с этим в фундамент учебной дисциплины закладывается системная основа предмета науки и логика системного развития этого предмета. Проектируется и деятельность студента по усвоению

выделенного фундамента через комплекс специально подобранных учебных заданий. В идеальном варианте задания должны включать и элементы, моделирующие профессиональные задачи будущих специалистов. Таким образом, проектируется учебный предмет и деятельность студентов по усвоению его системного содержания.

Требования, предъявляемые к объему изучаемого материала по фундаментальным дисциплинам, к которым в техническом вузе относится и дисциплина «Математика», и времени, отводимого для усвоения этого материала, противоречивы: объем материала растет, количество же часов, отводимое на его изучение, не только не увеличивается, но даже неоправданно уменьшается. Кроме того, специфика усвоения учебного материала для лиц с ограниченными возможностями по слуху такова, что необходима визуализация изучаемого материала и неоднократное повторение основополагающих моментов в силу краткосрочной памяти обучаемых. В связи с этим СРС приобретает исключительно важное значение. При разработке методического обеспечения и организации самостоятельной работы студентов возникают определенные трудности, обусловленные спецификой обучения лиц с ограниченными возможностями по слуху.

Во-первых, методическое обеспечение требует создания единого комплекса курса лекций и набора индивидуальных заданий по всем разделам, входящим в учебную дисциплину «Математика».

Изложение курса лекций должно соответствовать современному уровню науки, государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования, написано кратко, на хорошем теоретическом уровне, в едином методическом ключе, с единой системой обозначений. Это необходимо, так как студент с ограниченными возможностями по слуху чаще всего не имеет возможности и навыков работы с обширным списком указываемой учебной литературы.

Разработка индивидуальных заданий должна проводиться с диверсификацией вариантов по уровню сложности и профессиональной направленности обучаемых. В единый методический комплекс должны входить индивидуальные задания с образцами выполнения типовых заданий, методические указания и справочный материал. Выполнение индивидуальных заданий позволит овладеть навыками и умениями, необходимыми будущему специалисту.

Во-вторых, должна быть организована четко налаженная обратная связь, без которой невозможно функционирование любой системы, в данном случае системы преподаватель - информация - студент.

В третьих, при разработке методического обеспечения СРС, необходимо учитывать, что при обучении лиц с ограниченными возможностями по слуху такое средство формирования и формулирования мысли, как речь, оказывается фактически выключенным. Студент не имеет практики общения на языке изучаемой науки, в нашем случае - математики. Без этого, как показывают психологические исследования [3], формирование самостоятельного мышления на языке науки затруднено.

В дальнейшем это приводит к трудностям не только при сдаче экзаменов, но, что гораздо существеннее, в профессиональной деятельности, например, в вопросах связанных с математическим моделированием.

Разработанный на кафедре специальных технологий в образовании (СТВО) при КУИМЦ единый комплекс методического обеспечения СРС лиц с ограниченными возможностями по слуху по дисциплине «Математика» включает курс лекций и практических занятий, записанный на электронных слайдах, набор индивидуальных заданий с методическими указаниями и образцами выполнения типовых заданий. Для реализации СРС на основе разработанного комплекса используются специально оборудованные с учетом мультимедийных технологий классы, а также социальные сети, в частности преподавателями кафедры проводятся консультации через «VK», «Viber», «WhatsApp».

Курс лекций включает лекции по следующим разделам:

1. Элементы линейной алгебры и аналитической геометрии.
2. Пределы. Дифференциальное исчисление функций одной переменной.
3. Интегральное исчисление функций одной переменной.
4. Дифференциальное и интегральное исчисления функций нескольких переменных.
5. Обыкновенные дифференциальные уравнения.
6. Числовые и функциональные ряды. Элементы теории функций комплексного переменного и операционного исчисления. Введение в математическую физику.

Теория вероятностей и математическая статистика.

Задания на СРС в процессе изучения математики выдаются каждому студенту индивидуально. Вариант задания, объем, дополнительный учебный материал определяется преподавателем. Кроме того, в учебную программу занятий со студентами с ограниченными возможностями по слуху входят индивидуальные занятия, на которых преподаватель с сурдопереводчиком отрабатывает отдельные темы со слабыми студентами.

Академик Н.Д.Кузнецов, под руководством которого созданы реактивные двигатели для самолетов АН-22, ИЛ-62, ТУ-154 и другие в одном из своих интервью говорил: «Конструктор должен считать и считать. Непросчитанная идея - это сырой материал. Любой замысел должен иметь строгое математическое обоснование. Этого требует наука». Поэтому, варианты заданий содержат задачи, способствующие уяснению фундаментальных понятий и методов математики и развивающие мышление и вычислительные навыки.

Предложенный комплексный подход в методическом обеспечении СРС с ограниченными возможностями по слуху по математике может быть отнесен к новой технологии обучения математике в высшей технической школе. Под новыми технологиями обучения понимают, как известно, систему учебно-воспитательных, организационно-методических, материально-технических и иных воздействий на учебный процесс, позволяющих создать условия максимального раскрытия творческого потенциала обучаемых, путем совершенствования мотивов к обучению, его индивидуализации, использования продуктивно-творческих методов, гуманизации всех составляющих системы, охватывая ее как в целом, так и отдельные составляющие элементы.

Как пишет В.П. Беспалько в книге [4]: «... абстрактные разговоры на тему обучения и воспитания возможны и без всякой технологии, а вот успешно работать педагогам-практикам, учить и воспитывать учащихся без технологии невозможно».

Комплекс методического обеспечения СРС по математике для лиц с ограниченными возможностями по слуху, разработанный на кафедре специальных технологий в образовании (СТвО) при КУИМЦ, способствует повышению уровня математического образования и математической культуры студентов, улучшает качество подготовки выпускников технического университета.

Список использованной литературы:

1. Насырова, Е.В., Стрежнев, В.А. О руководстве самостоятельной работой студентов на младших курсах технического вуза как педагогической проблеме // Вестник КГТУ им. А.Н. Туполева. 1998. № 3. С. 65-67.
2. Дистервег, А. Избранные педагогические сочинения. М.: Учпедгиздат, 1956. 374 с.
3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высш. шк., 1991. 207 с.
4. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 192 с.
5. Стрежнева, Е.В, Павицкая, З.И. Особенности формирования профессиональной компетенции преподавателя вуза // Материалы IV Международной научно-практической конференции «Традиции и инновации в преподавании иностранного языка». Казань.: ГБОУ ВПО «КГМУ», 2013. С. 78-82.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

В настоящее время дети с ограниченными возможностями здоровья и дети-инвалиды, посещают обычные группы дошкольных образовательных учреждений. Для этой категории детей предусмотрен комплекс мероприятий по социальной, педагогической и психологической реабилитации. Сложность процесса социализации детей данной группы определяет актуальность непрерывных совместных усилий, как со стороны родителей и педагогов, так и со стороны самого ребенка. Часто особенности психофизического развития ребенка становятся причиной того, что родителей, стремясь оградить ребенка от негативного восприятия окружающими, сдерживает процесс его включения в широкое социальное окружение (ребенок находится дома, где общается в узком кругу). Это замедляет процесс социализации ребенка, который не получает поэтапного последовательного опыта общения с широким кругом лиц. Узость социальных контактов становится причиной того, что при поступлении ребенка в детский сад у него возникают трудности в общении с окружающими его сверстниками и взрослыми, таким детям необходима психологическая реабилитация.

Психологическая реабилитация детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья состоит в снятии психического напряжения, коррекции самооценки, развитии психических функций: памяти, воображения, внимания, преодоление пассивности, формирование самостоятельности, ответственности, преодоление отчужденности и формировании коммуникативных навыков.

Педагог дошкольного учреждения способен придать мероприятиям, проводимым в рамках социокультурной реабилитации терапевтический эффект, учитывая при этом особенность характера, интеллекта, поведения ребенка. Современный педагог детского сада имеет на вооружении большое разнообразие педагогических технологий, в названии которых включено понятие «терапия», т.е. лечение (трудотерапия, арт-терапия, музыкотерапия, игротерапия, водно-песочная терапия, сказкотерапия) и активно применяет их на практике, решая ряд обучающих, развивающих педагогических задач. Трудотерапия как метод педагогического взаимодействия может применяться в коррекции недостатков умственного и физического развития ребенка, в формировании активной жизненной позиции. Трудотерапия призвана повысить уверенность ребенка в своих силах, его самостоятельность. Применение арт-терапии помогает ребенку найти путь к самому себе, раскрыть свои возможности. При этом рисунок, как продукт творческой деятельности ребенка – не самоцель, а средство. Важно, что в процессе работы ребенок расширяет свой кругозор и сознание, что он учится своими руками создавать красивые и нужные вещи, в нем пробуждается самостоятельность и активность. Он становится более уверенным в себе. Творчество помогает гармонизации личности, раскрепощает ребенка, фактически он сам себя лечит, хотя результаты работы проявляются не сразу. Музыкотерапия, как педагогическая технология развития

ребенка является мощным стимулятором эмоциональной сферы, она активизирует речевую деятельность детей, повышает качество их коммуникации, усиливает способности к саморегуляции, выступает одним из возможных способов познания мира. Игротерапия, как метод, применяемый в условиях дошкольного учреждения, помогает активизации и социализации ребенка, путем приобретения опыта общения со сверстниками, взрослыми. В процессе игры формируется активное взаимодействие ребенка с окружающим миром, развиваются его интеллектуальные, эмоционально-волевые, нравственные качества, формируется его личность в целом. Водно-песочная терапия необходима для развития мелкой моторики, речи, мышления, она формирует пространственные представления, корректирует эмоциональную сферу и навыки общения, обогащает словарный запас и общую осведомленность ребенка. Игра с песком и водой вызывает неповторимые тактильные ощущения, которые невозможно получить, используя иные известные арт-терапевтические средства и материалы. Вода оказывает расслабляющее влияние на детей. Водная терапия является одним из эффективных методов коррекции психоэмоциональной сферы. Занятия в теплой воде расслабляют мышцы рук, подготавливают к дальнейшей нагрузке. Сказкотерапия – лечение сказкой, книгой, образом, искусством помогает ребенку в познании мира. Метод сказкотерапии основан на том, чтобы наблюдать, создавать ситуации, отвечать сказкой. При постановке сказки развивается фантазия, дети учатся принимать на себя какую-либо роль, проигрывая жизненные ситуации. Можно использовать психокоррекционные, психотерапевтические и медитативные сказки. Сказкотерапия необходима в работе с детьми с различными неврозами, с проблемами в развитии эмоционально-волевой сферы. Сказкотерапия учит переживать, радоваться, сочувствовать, грустить и побуждает к речевому контакту.

Использование разнообразных терапевтических технологий в практике психолого-педагогической деятельности создает условия поддержки и реабилитации процесса развития ребенка с особенностями психофизического состояния, помогает открыть созидательные стороны, пробудить в нем Творца, активизировать личностные ресурсы, показать его индивидуальность и неповторимость. Привлечение родителей, как активных участников психологической реабилитации, помогает им преодолеть боязнь негативного восприятия их ребенка окружающими людьми, учит их не стесняться своего ребенка, воспринимать таким, какой есть, помочь быть уверенным в себе, развивать его познавательную деятельность и эмоционально-волевую сферу.

Список использованной литературы:

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учебник для вузов / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. - М.: Академия, 2001. – 248 с.
2. Васина, Е., Барыбина, А.: Арт-альбом для семейного консультирования. Детский. СПб: Речь, 2006. – 24 с.
3. Грегг, М. Ферс: Тайный мир рисунка. Перевод с англ. – СПб «Деметра», 2003. – 176 с.
4. Мешавкина, Т.Ф. Использование песочной терапии в работе с дошкольниками. – Екатеринбург, 2003. – 78 с.
5. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: Учеб. пособие для студентов средних педагогических учебных заведений / Дубровина И.В., 2-е изд., стереотип. Издательский центр «Академия», 2001. - 160 с.

Созинова Ю.С.
*Россия, г. Зеленодольск,
МБДОУ №25 «Аленушка»*

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В настоящее время в России активно реализуется инновационный проект – инклюзивное образование. Это процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех в плане приспособления к различным нуждам каждого ребенка, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями. Все чаще в дошкольные учреждения приходят дети с ВОЗ, поэтому наблюдается переход к дошкольному инклюзивному и интегративному образованию. Основываясь на положениях Конституции РФ и Закона «Об образовании РФ», где предусмотрены равные права для всех детей, при приеме в массовый детский сад ребенка с особенностями развития и ограниченными возможностями здоровья не нарушаются права детей, а, наоборот, реализуется право каждого ребенка на образование.

Наш детский сад «Аленушка» Зеленодольского района Республики Татарстан не является исключением. Здесь действительно реализуется инновационный проект перехода к инклюзивному и интегративному образованию.

Я хочу поделиться своим опытом работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. Моя группа – логопедическая, ее посещают 15 воспитанников, из них две девочки – двойняшки Кира и Милана с ЗПР, Арсений с диагнозом тугоухости и Рамиль с аутоподобным поведением. Когда дети пришли в нашу группу, я с пониманием, адекватно встретила ребят, ведь мы – воспитатели, очень рады любому ребенку. Но как педагог я задумалась: «Как воспримут их другие дети?», «Как организовать образовательный процесс, чтобы они усвоили материал программы?», «Как им помочь?», «Не будут ли они мешать другим детям?».

Я наблюдала, как здоровые сверстники и дети с ОВЗ общаются в совместной деятельности, в играх и сделала вывод, что они принимают их, не замечая недостатков, терпимо относятся к их поведению и даже по – моему совету, стараются им помочь.

Самый «особенный» в нашей группе – Рамиль. Ему 7 лет. Это голубоглазый, худенький, добрый, ласковый мальчишка. Но, к сожалению, имеет серьезное заболевание – органическое легкое когнитивное расстройство с выраженными нарушениями ОНР с аутоподобным поведением. Мама пробовала перевести сына в специализированное медицинское учреждение, но вернулась обратно в детский сад, сравнив все за и против, и считает, что сын лучше развивается, общаясь со здоровыми детьми.

Так как же он ведет себя, наш Рамиль? Его поведение первое время было сравнимо с 3-4 летним ребенком. Он плохо кушал, не умел сидеть за столом, часто бегал по группе, отвлекая детей, чтобы его уложить спать, надо сидеть рядом, держа его ладошки; мог встать во время занятий, начинал кричать. Работа с таким ребенком

требует от воспитателя огромной ответственности, терпения, душевного тепла и эмоциональности.

Я пересматривала разные варианты индивидуального подхода к Рамилю, вновь перечитывала книги по детской психологии, педагогике, логопедии и дефектологии.

Конечно, с Рамилем мы в группе занимаемся индивидуально. Это пока почти единственный путь к обучению. Это значит, что человечек обучаем, он все запоминает, только подход к нему немного другой, требующий большего внимания, времени и желания.

Наш Рамиль делает успехи, посещая обычный детский сад. Во-первых, он стал лучше разговаривать, благодаря занятиям с логопедом и нами воспитателями.

Во-вторых, у него, наконец-то, сформировались навыки самообслуживания. Может самостоятельно одеться, разложить вещи, вести себя красиво за столом во время приема пищи и т.д.

В-третьих, наблюдается изменения в психических процессах. Рамиль сам, без подсказки, рассказывает стихотворение, чего раньше ему сделать не удавалось. Он осознает свое имя- говорит «Я – Рамиль». Появилась потребность общения со сверстниками. Рамиль быстро идет на контакт с человеком, который настроен к нему эмоционально положительно. Ребенок приветлив, улыбается, у него много положительных эмоций.

В некоторых играх Рамиль почти не отличается от обычных детей, хотя его игры однообразны. Любит настольные игры, мозайку и паззлы. Он приглашает других ребят к совместным действиям, показывает им предметы, знает их назначение.

Что касается двигательного развития, то трудностей при выполнении задач, требующих применения навыков крупной моторики, у Рамиля не возникает, хотя такие нарушения и отмечаются у детей с аутоподобным поведением.

Возможно, для кого-то успехи такого ребенка покажутся незначительными, но для нас это большой шаг вперед. Подводя итог, хочу сказать, что пребывание детей с ограниченными возможностями здоровья наряду со здоровыми сверстниками в дошкольных учреждениях идет на пользу всем: одни лучше развиваются, другие становятся добрее и внимательнее.

Список использованной литературы:

1. Битова, Л.М. «Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Проблемы интеграции и социализации» - Москва, 2010 г.
2. Грозная, Н. «Инклюзивное образование: перспективы развития в России» (по материалам Международной конференции).
3. Екжанова, Е.А., Стребелева, Е.А. «Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта» – М.: Просвещение, 2011, – 272 с.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА
ПРИ НАРУШЕНИИ СЛУХА. СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА
РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ГЛУХОГО И СЛЫШАЩЕГО РЕБЕНКА**

**PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF SPEECH IN CHILD DEVELOPMENT IN
HEARING. COMPARATIVE CHARACTERISTICS OF SPEECH DEAF AND HEARING
CHILD**

Язык является сокровищницей сознания общества, говорящего на данном языке. Язык возник из настоящей потребности людей общаться между собой, выражать мысли, эмоциональные переживания и волю в процессе совместного труда. Если язык является средством общения людей между собой, то речь – это сам процесс общения. Язык и речь являются могучим орудием познания окружающего мира. Благодаря слову человек получил возможность абстракции, обобщения и способность познавать такие свойства окружающего мира, которые непосредственно недоступны наблюдению, ощущениям, восприятиям. Речь неразрывно связана с мышлением. Эта связь проявляется прежде всего в том, что язык является орудием мышления. Наши мысли возникают и формируются на базе языка. Что же касается глухих, то первоначально базой их мышления является не язык, а конкретные наглядные образы, которые возникают благодаря сохранившимся органам чувств: зрению, осязанию, тактильно – вибрационным ощущениям. Поэтому мышление глухих, не владеющих речью, отличается образностью, наглядностью, конкретностью. Конечно, наиболее совершенным является речевое мышление, так как оно дает возможность безграничной абстракции, отвлечения. Слово является для человека, указывал И.П. Павлов, таким же сигналом, как сигналы первого порядка (ощущения, восприятия), только этот сигнал более общий, более всеобъемлющий [1]. Вторая сигнальная система присуща только человеку. Она формируется у него благодаря наличию специфических, физиологических механизмов – речевых органов. Аппарат речи состоит из центрального отдела (головной мозг, преимущественно кора больших полушарий) и периферического (органов слуха и звукопроизношения). Оба отдела представляют собой единую сложную взаимодействующую систему, регулирующую корой большого мозга. Для формирования речи необходимо, чтобы нормально функционировали ведущие анализаторы – слуховой, зрительный, двигательный. Связь сигнальных систем выражается в том, что вторая сигнальная система формируется и развивается на базе первой, а также и в том при нарушении первой сигнальной системы и ее физиологических механизмов – анализаторов может произойти и нарушение второй сигнальной системы. Например, при частичном поражении функции слухового анализатора, что ведет к тугоухости, речь также нарушается. Эти нарушения зависят от времени и степени потери слуха. Чем раньше наступает заболевание и глубже степень поражения, тем хуже речь. Она отличается рядом фонетических, грамматических недостатков и ограниченностью словаря. При тяжелой степени тугоухости ребенок не может самостоятельно овладеть речью.

Формулирование у такого ребенка второй сигнальной системы происходит лишь при создании условий обучения под руководством учителя. Следовательно, звуковая речь всецело обуславливается нашим слухом; без слуха мы не могли бы ни воспринимать звуковую речь (сюда не относится специально вырабатываемая звуковая речь у глухонемых), ни воспроизводить ее. Дети, лишенные с раннего возраста слуха, до воспитания у них звуковой речи остаются немыми. Рассматривая особенности и специфику речевого развития глухого ребенка и слышащего, необходимо выделить три основных этапа: преддошкольный, дошкольный, школьный. Преддошкольный этап речевого развития охватывает возраст до трех лет. В первые месяцы жизни ребенка идет подготовка его речевого и слухового аппарата к овладению речью. Ребенок издает крики, у него появляется гуление, затем лепет, развивается слуховое внимание. Ребенок приучается фиксировать свое слуховое внимание на источнике звука. Слуховая система нервных связей в коре мозга тесно связана с двигательной – она рецептирует двигательные импульсы, исходящие от движений звукообразующих органов (гортани, языка, губ и проч.). Слух, следовательно, органически связан с голосом и артикуляцией. Как бы играя речевым аппаратом, ребенок издает различные рефлекторные сочетания звуков. Это еще не речь, но уже важный этап подготовки к овладению ею. В первые месяцы жизни не так легко бывает отличить глухого от слышащего ребенка, так как глухой тоже издает рефлекторные звуки, живо реагирует на попавшие в поле зрения яркие игрушки, но не слышит речи окружающих, не понимает, что ему говорят, не может подражать речи, поскольку у него не образуются ассоциативные связи между словом как сигналом действительности к предметам. Примерно с шести – восьми месяцев у ребенка начинает развиваться понимание элементарной обращенной к нему речи. В этот период развития речи большую роль играет речевое окружение взрослых. Чем богаче речевая практика ребенка, тем лучше и быстрее развивается его собственная речь. В результате многократного повторения взрослыми одного и того же слова и соотнесения этого слова с определенным предметом в сознании формируется ассоциативная связь между словом – сигналом второго порядка и названным предметом. Однако глухой ребенок в возрасте шести – восьми месяцев не реагирует на речь, не фиксирует внимание на предмете при произнесении слова, вопроса. И чем старше такой ребенок, тем больше он отстает в речевом развитии от слышащего. Особенно заметным становится это различие после года, когда у слышащего начинает развиваться активная речь. Наиболее бурно и продуктивно идет это развитие от двух до трех лет. Чем старше ребенок, тем больше у него потребность в общении. Именно эта потребность обуславливает появление активной речи. Воспринимаемая с помощью слуха речь окружающих и подражая ей, слышащий ребенок сам начинает говорить. Быстро идет и накопление словарного запаса. К двум годам в активном словаре слышащего ребенка около трехсот слов. Он постепенно овладевает звуковым составом языка, хотя вначале многие звуки произносит неправильно – искажает, заменяет, смягчает. Чаще всего нарушено произношение тех звуков, которые по своей артикуляции являются наиболее трудными (р, л, ц, ч, ш, щ, ж, с, з). В этот период ребенок понимает и употребляет слова очень своеобразно, часто сам выдумывает по аналогии: «намакаронился», «голова босиком» [2]. В процессе речевой практики идет и овладение грамматическим строем языка. Никто специально не обучает ребенка правилам

грамматики. Основные законы и грамматические нормы языка практически усваиваются еще до поступления в школу. Сначала предложение ребенка может состоять из одного слова. Затем появляются двучленные и трехчленные предложения, которые состоят не только из главных, а и второстепенных членов. Все это говорит также об усложнении форм и процессов развивающегося мышления. Следовательно, речевое развитие нормально развивающегося ребенка идет на основе слуха и речевой практики. Совершенно по – иному идет речевое развитие глухого ребенка. Поскольку он не слышит речи окружающих, он не может подражать ей и поэтому не может научиться говорить сам. Но потребности говорить, что – то спросить, выразить свои мысли, желания у него не меньше, чем у слышащего. Эта потребность порождает своеобразную систему общения – мимику и жесты. Маленький глухой ребенок прибегает для выражения своих мыслей сначала к естественным мимическим жестам и знакам, а потом изобретает и искусственные. Отсутствие речи, ограниченность и бедность речевой практики лишают его возможности перенимать опыт взрослых, усваивать новые понятия. Все это накладывает отпечаток на общее развитие ребенка в целом. И чем старше возраст, тем больше разрыв между глухим и слышащим. Хотя, он может быть скомпенсирован в значительной мере, если создать для глухого соответствующие специальные условия обучения, т.е. специальные детские сады, где обучение речи и формирование понятий у детей начинается с раннего возраста. Такие дети приходят в школу уже со значительными навыками словесной речи, что облегчает процесс ее формирования в школьный период. Требования к речи слышащего ребенка при его поступлении в школу возрастают. Его речь становится предметом внимания не только учителя, но и всего класса. Ребенок впервые начинает изучать речь как предмет. Грамматические правила, которыми до этого он пользовался чисто практически, также становятся предметом специального изучения. В школе впервые дается анализ элементов речи, речевой текст делится на предложения, слова, слоги, звуки, буквы, дается понятие о каждом из этих элементов. В школе ребенок впервые знакомится с новой для него формой письменной речи. Эта речь формируется и развивается на базе устной речи, недостатки которой могут отразиться и на овладении письменной речью, грамотой. В школьный период продолжается обогащение и накопление словаря, расширяются знания уже имевшихся слов. Сложный психологический процесс представляет собой и овладение чтением. У слышащего ребенка все это происходит на базе накопленного речевого материала. Глухой ребенок приходит в школу или вообще без речи, или с очень незначительным запасом слов и навыков речи. Формирование речи у него начинается с самого начала. Поскольку у слышащего ребенка формирование речи идет на основе слуховых ощущений, а у глухих на основе зрительных и двигательных. Процесс обучения и формирования речи у глухого ребенка коренным образом отличается от подобного процесса в массовой школе. В большинстве случаев работу по формированию речи с подготовки артикуляционного, дыхательного и голосового аппарата глухого ребенка. Речевое дыхание у глухого ребенка по сравнению со слышащим и нормально говорящим отличается рядом особенностей, он не умеет пользоваться резервным воздухом и членить фразу. Путем специальных упражнений у глухого сначала вырабатывают речевое дыхание, значительная подготовительная работа проводится над голосом. Очень важным разделом формирования устной речи

у глухого ребенка является обучение его произношению. Формирование у детей с нарушенным слухом устной речи – одна из наиболее важных и сложных задач их обучения. Через всю историю сурдопедагогики красной нитью проходит стремление сформировать даже у полностью лишенных слуха детей словесную речь не только в более доступном им письменном или пальцевом виде, но непременно и в виде устного слова. Каждый звук русского языка у глухого вызывают используя здоровые сохранившиеся анализаторы – зрение, осязание, двигательные анализаторы, а также остатки слуха. Обычно начинают с более легких звуков – п, б, м. Поставив несколько звуков, важно сразу же ввести их в речь, составляя из этих звуков слоги и слова. Так, постепенно ставят все звуки, формируя звуковую оболочку языка. Слышащий ребенок контролирует свое произношение с помощью слуха, и если ошибается, то слышит эту ошибку и исправляет ее сам. Глухой вначале контролирует свое произношение перед зеркалом с помощью зрения и на основе двигательных ощущений, которые получает от колебания различных частей речевого аппарата. Чем лучше и четче артикуляция звука, тем более дифференцированы кинестетические ощущения, тем более прочной основой самоконтроля за произношением они являются. Значительную роль в формировании устной речи у глухого играют остатки слуха. Чем они больше, тем больше внятность произношения. Итак, овладение устной речью и письменной идет по-разному у глухого и слышащего. Если у слышащего овладение устной речью, как правило, опережает овладение письменной речью, у глухого эти процессы могут идти параллельно, а иногда навыки письменной речи усваиваются быстрее, нежели устной. Первые слова и предложения даются глухим для общего восприятия в письменной форме на карточках. Хотя с психологической точки зрения письменная речь является более сложной, более отвлеченной и абстрактной. Овладение ею для слышащего представляет значительно большие трудности, чем овладение устной речью. Для глухого ребенка письменная речь, несмотря на трудности, имеет некоторые преимущества перед устной, поскольку она не требует наличия слуха, а воспринимается с помощью зрения. Слышащий начинает овладевать письменной речью, обладая значительным запасом слов и владея навыками построения предложений. Глухой же овладевает этой формой речи не имея такой прочной основы. У него нет тех четких акустических и кинестетических образов на которые опирается слышащий. Все это тормозит процесс овладения письменной речью. С другой стороны, овладение письменной речью способствует формированию устной речи. Письмо дает возможность уточнить звуковой состав слова, способствует более ясному изложению и выражению мыслей. Позднооглохшие дети сохраняют уже сформировавшуюся речь и главная задача в их обучении – сохранение и развитие имеющейся у них речи. При легкой степени тугоухости может овладевать речью в значительной мере самостоятельно и иногда может обучаться в массовой школе. При тяжелой степени тугоухости ребенок не может самостоятельно овладеть полноценной речью. Для него, как и для глухого, требуются специальные условия обучения.

Учитывая психологические особенности и закономерности речевого развития ребенка при нарушении слуха, используя современные инновационные технологии, можно найти наиболее оптимальные решения и направления коррекционной работы с такими детьми.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

CRITICAL THINKING DEVELOPMENT IN ENGLISH LESSONS WITHIN INCLUSIVE EDUCATION

Всемирно известное издание TheGuardian провело исследование с целью определения, сколько людей в мире лишены возможности получить качественное образование. По оценке специалистов около 70 миллионов детей по социально-экономическим причинам не ходят в школы или получают весьма посредственное образование.

В 2001 году в Соединенных Штатах Америки появился термин «Not a Single Child Left Behind» - ни один ребенок не должен остаться в стороне. Эта инициатива связана с образованием детей на всех этапах школьного обучения. Несомненно, данная идея не является чуждой и для системы образования нашей страны. Однако наблюдается малозаметная тенденция прямой взаимозависимости социально-экономического состояния семьи и качества уровня образования, получаемого ребенком. Плюс ко всему повсеместно создаются новые учебные заведения для развития потенциала одаренных детей. Все это ведет к тому, что растет необходимость в создании условий, в которых все дети, независимо от экономических возможностей семьи, врожденных или приобретенных талантов, получали бы возможность равного развития. В связи с этим инклюзивное образование получает особую значимость в современном мире.

Радует тот факт, что уже в Законе об образовании Российской Федерации, действующем с сентября 2013 года, дано четкое определение понятия «инклюзивное образование» (ст. 2., п.27), а также включены специальные статьи, учитывающие образовательные потребности отдельных лиц: статья 77 об организации получения образовательными лицами, проявившими выдающиеся способности, статья 79 об организации получения образования обучающимися с ограниченными возможностями. Пункт 4 данной статьи гласит: «Образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность».

Тони Вагнер (Tony Wagner), работающий в Университете Гарвард, США, в своей работе «7 навыков выживания» (7 Survival Skills) выделяет 7 навыков современного человека, необходимых для «выживания» в условиях 21 века. Одним из главных навыков автор выделяет наличие у человека критического мышления.

Мы считаем, в условиях инклюзивного образования развитие критического мышления выходит на приоритетный уровень, т.к. дети в данном случае не будут ограничены какими-то стереотипами, либо задавлены мнением большинства. Обучение в рамках критического мышления даст детям возможность развития

толерантности, понимания того, что всегда существует широкий спектр возможностей и множество мнений.

Это исходит из определения критического мышления. Диана Халперн в работе «Психология критического мышления» утверждает, что критическое мышление – это направленное мышление, отличающееся взвешенностью, целенаправленностью, логичностью, вероятностью получения желаемого результата. Джуди А. Браус и Дэвид Вуд определяют критическое мышление как разумное рефлексивное мышление, сфокусированное на решение того, во что верить и что делать [1].

Будучи учителем английского языка, автор данной статьи видит огромный потенциал этого предмета в развитии критического мышления в условиях инклюзивного образования. Все это возможно благодаря разнообразному материалу и интерактивным подходам, применяемым в изучении иностранного языка.

Мы считаем, что необходимо изначально определить уровень развития критического мышления у детей. Ричард Пол и Линда Элдер выделяют следующие стадии развития мыслящего человека:

Нерефлексирующий (Unreflectivethinker) – личность, не осознающая присутствие определенных проблем в организации своей мыслительной деятельности.

Озадаченный (Challengedthinker) – личность, начинающая понимать, что есть необходимость развития критического мышления.

Начинающий (Beginningthinker) – этап, на котором человек, начинает деятельность по развитию КМ, но без систематичности.

Practicingthinker (Практикующий) – понимание необходимости системной работы над КМ.

Продвинутый (Advancedthinker) – этап, на котором критическое мышление совершенствуется за благодаря регулярной практике.

Мыслитель-мастер (Masterthinker) – критическое мышление становится неотъемлемой частью личности [3]. (Естественно, в классе все дети не будут одного уровня. И как показывает практика, в подростковом возрасте учащиеся находятся на 1, либо 2 стадии развития критического мышления.

Определившись с уровнем и существующими проблемами, целесообразно подобрать подходящий метод для данной группы детей и выбрать сопутствующий дидактический материал.

По мнению многих авторов, в частности Спенсера Кейгана, идеальной формой работы с детьми является кооперативное обучение, которое основывается на взаимодействии учащихся в команде. В данном случае достигается максимальное соотношение индивидуальной работы учащихся и структурированной групповой работы.

При получении задания, к примеру, в рамках темы Сослагательное наклонение в английском языке, детям задается вопрос: «Если бы у вас была возможность путешествовать во времени, что бы вы изменили в ходе мировой истории?» («If you had a chance to travel in time what changes would you introduce in the world history?»). Ученикам дается возможность самостоятельно подумать и записать ответы в течение 3 минут. Затем отрабатывается одна из структур групповой работы, к примеру, RoundRobin. У каждого члена команды за столом есть 1 минута времени высказаться

на предложенную тему. Дети не только отрабатывают грамматическую структуру с использованием пройденной лексики, но и учатся друг у друга, перенимают идеи, но что еще более ценно в условиях развития критического мышления, так это принятие идей другой стороны. У учеников развивается понимание того, что существует плюрализм точек зрения, возможность существования более чем одного правильного ответа. Если мы говорим о группе детей с ограниченными возможностями, то такой вид работы повышает их самооценку, т.к. раз за разом они начинают понимать, что и их идеи имеют значение, их участие в обсуждении любой темы оценивается и поощряется. Все это ведет к положительным результатам в виде развития критического мышления и повышения самоуверенности и своей значимости.

Работая в группе детей с ограниченными возможностями, учитель, как правило, сталкивается с некоторыми проблемами: замкнутость детей, неуверенность в себе и своих возможностях, боязнь высказываться на публике. Идеальным решением данной проблемы может стать стратегия RAFT-Role, Audience, Format, Topic (Роль, аудитория, формат, тема), предложенная К. Сантаной в 1988г. [2].

В классе предлагается определенная тема, либо проблема для решения. Вместо того, чтобы высказать свою точку зрения, ученик изначально выбирает для себя роль. Психологи утверждают, что человек чувствует себя более уверенно, когда говорит не от своего имени, т.е. ответственность за выступление уже ложится, к примеру, не на учащегося 9б класса, а на доктора, инженера, ученого, и т.д.

Определившись с ролью, ученик выбирает публику, для которой он пишет свой доклад. Если это доктор, то аудиторией будет, скорее всего, люди, заинтересованные в улучшении своего здоровья.

Следующий этап будет связан с определением формата. Выберет ли ученик форму письма, доклада, устного выступления, все зависит от его предпочтений и возможностей. Если у учащегося проблемы с речью, он на первых порах будет презентовать свою работу в виде плакатов, писем и отчетов.

Последняя ступень связана с определением целей. Чего же добивается выступающий, либо докладчик. Возможно, он хочет убедить аудиторию в необходимости снижения уровня потребляемого сахара в рационе школьников или добивается большего понимания со стороны родителей к детям-подросткам.

Таким образом, использование иностранного языка в развитии критического мышления в условиях инклюзии является очень действенным и эффективным. Достигаются не только образовательные цели, такие как: усвоение лексики и грамматического материала, применение их на практике. Решается более глобальная задача – социализация детей с ограниченными возможностями, повышение их самоуверенности и самооценки, что в последствии приведет к их успешному развитию как в личностном, так и профессиональном смысле. Учитель в свою очередь становится педагогом-фасилитатором, организатором самостоятельной учебно-познавательной деятельности, коммуникативной, творческой деятельности учащихся, у него появляются возможности для совершенствования процесса обучения, развития коммуникативной компетенции учащихся и целостного развития их личности.

**Сибгатуллина Р.Р.,
Кречетова Е.М.**
*Россия, Нижнекамский
муниципальный район*

ПЕРВЫЕ ШАГИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НИЖНЕКАМСКОМ МУНИЦИПАЛЬНОМ РАЙОНЕ

THE FIRST STEPS IN INCLUSIVE EDUCATION OF NIZHNEKAMSK MUNICIPAL DEPARTMENT

Современная система образования развитого общества призвана соответствовать индивидуальным образовательным потребностям каждого ребенка. Мы обязаны создать условия для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья в школах по месту их проживания, формирование в обществе позитивного отношения к детям с особыми образовательными потребностями.

Включение детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательный процесс в школах общего типа совместно с их здоровыми сверстниками – называется инклюзией, а образование в русле инклюзии – инклюзивным.

При инклюзивном подходе необходимо не столько адаптировать учеников с теми или иными трудностями в обучении к существующим требованиям стандартной школы, сколько реформировать школы и искать иные педагогические подходы к обучению, чтобы научить всех детей.

В Нижнекамском муниципальном районе создана система работы с детьми с особыми образовательными потребностями. На базе Центра диагностики и консультирования работает единая для всех возрастов постоянно действующая муниципальная психолого-медико-педагогическая комиссия, которая своевременно выявляет детей с особыми образовательными потребностями и определяет им образовательный маршрут. Благодаря Центру диагностики организовано целостное сопровождение развития ребенка от рождения до 18 лет, большинство детей «группы риска» получают специальную помощь на раннем этапе. С 2006 года Постановлением Исполнительного комитета создана и работает единственная по Республике Татарстан Межведомственная комиссия по психолого-медико-педагогическому сопровождению и социокультурной реабилитации детей-инвалидов Нижнекамского муниципального района. В состав комиссии входят заместители начальников управлений образования, здравоохранения, социальной защиты. Это позволяет исключить межведомственные разногласия в работе с детьми-инвалидами.

В последнее время для управления образования Нижнекамского муниципального района одним из самых актуальных вопросов стало создание инклюзивной образовательной среды. К концу 2014 года в рамках республиканской программы «Доступная среда» несколько школ города станут, в прямом смысле этого слова, доступны ученикам с инвалидностью. Но создание безбарьерной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья - это только начало пути в сторону

инклюзивной школы. Инклюзивной должна стать не какая-нибудь отдельная школа, а сама система образования. Нам предстоит сделать многое.

К сожалению, приходится констатировать неготовность всех участников образовательного процесса (педагогов, здоровых учеников, учеников с ОВЗ, родителей) к инклюзии. В первую очередь необходимо повышение уровня профессиональной компетенции педагогов в области технологий и методик инклюзивного обучения. Одним из выходов в данном направлении является включение в программы курсовой подготовки для педагогов разного профиля (начальные классы, предметники, воспитатели) изучения вопросов обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и особыми образовательными потребностями. Использование коррекционных учреждений в качестве методических площадок также может дать свои результаты.

Инклюзивное образование предусмотрено в новом Законе об образовании. Однако, на данный момент нет подзаконных актов по данному направлению, отсутствует нормативная база, не определен порядок комплектования, финансовое обеспечение. Таким образом, определяется важная необходимость разработки нормативной базы, научно-педагогического сопровождения, а также разработки дидактических материалов и методических пособий для решения этого важного вопроса.

Более того, нужно повысить уровень работы и статус школьных психолого-педагогических консилиумов с целью разработки членами ШППк индивидуальных образовательных программ, отслеживания динамики развития ребенка, оценки успешности усвоения ребенком программ.

В мышлении взрослых и детей есть и остаются психологические барьеры, которые не снимутся только созданием безбарьерной среды. Формирование толерантного отношения к детям с особыми образовательными потребностями, развитие толерантной личности, получение опыта взаимного уважения, доброжелательного, терпимого отношения к окружающим - это задача как школы, семьи, так и СМИ и широкой общественности, причем работу по формированию толерантности надо проводить со всеми участниками образовательного процесса.

Список использованной литературы:

1. Инклюзивное образование. Выпуск 1. – М.: Центр «Школьная книга»: под ред. Т.Н. Гусева, 2010. – 272 с.
2. Денисова, О.А., Поникарова, В.Н., Леханова, О.Л. Стратегия и тактики подготовки педагогов инклюзивного образования // Дефектология. 2012. № 3. С. 81–90.

**Сибгатуллина Ф.А.,
Высоцкая М.В.**
Россия, п.г.т. Камские Поляны

**ВВЕДЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С
ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ
РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**INTRODUCTION OF INCLUSIVE EDUCATION FOR DISABLED CHILDREN IN
THE FRAMES OF REALIZATION OF FEDERAL STATE EDUCATIONAL
STANDARD OF PRIMARY SCHOOL**

За последние два десятилетия произошли значительные изменения состояния здоровья детей и подростков, характеризующиеся ростом распространенности функциональных расстройств и хронических болезней, изменением структуры выявляемых нарушений, ухудшением показателей физического развития и физической подготовленности, увеличением распространенности поведенческих факторов риска.

Значимой причиной ухудшения состояния здоровья школьников является недостаточная эффективность современной системы гигиенического обучения и воспитания по формированию у детей и подростков умений и навыков здорового образа жизни, сознательного и ответственного отношения к своему здоровью. Снижается число абсолютно здоровых детей уже в процессе обучения в первом классе: так, если 17,3% дошкольников относятся к I группе здоровья, то в конце 1 класса таких детей, лишь 4,3% (Статистика по РФ на 2012 год).

Результат физического мониторинга обучающихся МБОУ «КПСОШ №1» за последние три учебных года показал следующее:

Заболевания	Возрастная группа обучающихся	2010 – 2011 уч. гг.	2011 – 2012 уч. гг.	2012 – 2013 уч. гг.
Сколиоз, нарушение ОДС	1 – 11 класс	64	65	92
Нарушения зрения	1 – 11 класс	103	123	133
Нарушения слуха	1 – 11 класс	1	1	1
Патология ЖКТ	1 – 11 класс	19	17	25
Сердечно - сосудистые заболевания	1 – 11 класс	29	35	51
Заболевания дыхательных путей	1 – 11 класс	20	26	27
Заболевания нервной системы	1 – 11 класс	53	59	67

Данные показывают, что в настоящее время состояние здоровья обучающихся школы имеют стабильную динамику в ряде заболеваний или тенденцию к ухудшению.

Результаты диспансеризации

Группа здоровья обучающихся	Возрастная группа обучающихся	2010 – 2011 уч. гг. (339 обуч.)	2011 – 2012 уч. гг. (501 обуч.)	2012 – 2013 уч. гг. (481 обуч.)
I	1 – 11 класс	31	15	4
II	1 – 11 класс	269	446	426
III	1 – 11 класс	39	40	51

Снижается количество здоровых детей во всех возрастно-половых группах.

В Российской Федерации дети-инвалиды составляют, по разным оценкам, от 1,5-2,5 до 4,5% детского населения.

Согласно данным межведомственной комиссии по психолого-медико-педагогическому сопровождению, социокультурной реабилитации детей-инвалидов Нижнекамского муниципального района (Постановление Исполнительного комитета НМР №76 от 26.05.2006г.) уровень инвалидизации за 5 лет снизился на 16,6 % и ниже среднереспубликанского на 16%, первичное оформление инвалидности снизилось на 29% и более чем, на 24% ниже среднереспубликанского.

Переход на образовательные стандарты нового поколения - это одна из важнейших задач современного образования и важнейший механизм создания Новой школы. «Важнейшая цель Школы будущего - обеспечение индивидуальной образовательной траектории для каждого ребёнка на основе разработки личностно-ориентированного содержания образования и возрастной диагностики развития универсальных умений, мыследеятельностных способностей, компетенций развития».

Актуальность проблемы обусловлена рядом причин:

- постоянным ростом числа детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных учреждениях;
- недостаточная методическая разработанность вопроса организации коррекционно-развивающей среды образовательного учреждения;
- обеспечение особой пространственной и временной организации образовательной среды.

Наше образовательное учреждение включено в реализацию Федеральной целевой программы «Доступная среда» на 2011-2015 гг. **Цель**- повышение качества и уровня жизни детей с ОВЗ путем развития устойчиво функционирующей и доступной среды и услуг по педагогической, психологической и социальной реабилитации в МБОУ «КПСОШ №1».

Задачи:

1. Обеспечить условия развития каждого обучающегося (включая детей с ограниченными возможностями здоровья), обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм учебного сотрудничества и расширение зоны ближайшего развития.

2. Перейти от двух параллельных к единой системе образования, обеспечив механизм взаимодействия общего и специального образования и сделав регулируемым процесс совместного обучения нормально развивающихся детей и детей с ОВЗ;

3. Обеспечить образование детей с ОВЗ уровню, который соответствует уровню образования здоровых сверстников к моменту завершения школьного

образования, предполагая при этом и удовлетворение особых образовательных потребностей детей с ОВЗ, как в академическом компоненте, так и в области жизненной компетенции ребенка.

Социальная значимость данной концепции определяется введением в практику инклюзивного обучения детей с ОВЗ в общеобразовательном учреждении. Инклюзивное образование – совместное обучение и (или) воспитание в специально созданных условиях, включая организацию совместных учебных занятий, досуга, различных видов дополнительного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и лиц, не имеющих таких ограничений.

Актуальность инклюзивного обучения

Максимальный охват детей с ОВЗ образованием, отвечающим их возможностям и потребностям;

Дать ребенку возможность реализовать на практике Конституционное право на школьное образование, вне зависимости от тяжести нарушения развития и возможностей освоения цензового уровня, от типа учреждения, где он получает образование.

«Безбарьерность» в образовании детей ОВЗ - это не только пандус, лифт и иные технические приспособления, о чем сейчас много говорят и пишут, прежде всего, это педагоги, способные реализовать особые образовательные потребности учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования предъявляет особые требования к условиям реализации основной образовательной программы начального общего образования для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Программа коррекционной работы должна быть направлена на обеспечение коррекции недостатков в физическом и (или) психическом развитии детей с ограниченными возможностями здоровья и оказание помощи детям этой категории в освоении основной образовательной программы начального общего образования.

Модернизация содержания образования, внедрение Федерального государственного образовательного стандарта нового поколения, изменение контингента обучающихся требует формирования педагога нового типа, способного активно участвовать в создании условий для обучения всех детей с учетом их потребностей и возможностей. Важнейшими компетенциями специалиста, реализующего инклюзивную практику, являются умение проектировать и адаптировать образовательный процесс, содержание учебных дисциплин для всех обучающихся, независимо от их возможностей, что обеспечивает качество и доступность овладения программным материалом.

Основная цель образовательного учреждения, вступившего на путь развития инклюзивной практики - создание специальных условий для развития и социальной адаптации учащихся с особыми образовательными потребностями и их сверстников. А цель деятельности учителя, реализующего инклюзивную практику - создать оптимальные условия для развития позитивных потенций каждого ребенка, обучающегося в инклюзивном классе.

Ожидаемые результаты реализации программы

Дети с ограниченными возможностями здоровья получают полноценное и эффективное образование в соответствии с их образовательными потребностями для дальнейшей социальной адаптации в обществе;Формирование толерантного отношения общества к детям с ОВЗ;Предпрофильная подготовка обучающихся, выпускников из числа детей – инвалидов;Помощь семье, воспитывающей ребенка с ОВЗ – обучение такого ребенка по месту жительства; Дети с ОВЗ проходят социализацию посредством внеурочной деятельности.

Список использованной литературы:

1. Школа здоровья в России: принципы и организация работы. Мониторинг развития и эффективность/ В.Р. Кучма, Л.М. Сухарева, И.К. Рапопорт; под ред. В.Р. Кучмы. – М.: просвещение, 2012. – 253 с. – (работаем по новым стандартам).
2. Конвенция о правах инвалидов. Принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи от 13 декабря 2006 года. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.un.org/ru/documents>
3. Ярская-Смирнова Е.Р., Лошакова И.И. Инклюзивное образование детей- инвалидов // Социологические исследования. 2003. № 5. С. 100-106.
4. Aupam.narod. ru: сайт, посвященный реабилитации инвалида-колясочника, спинальника и др. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.aupam.narod.ru/deti.htm>

**МУЗЫКОЛОГИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОЗНАНИЯ СЕБЯ, СВОЕГО «Я»
(психомузыкальная технология)**

**MUSICOLOGY AS A TOOL OF KNOWLEDGE HIMSELF, HIS "I"
(psychomusical technology)**

Человек живет в мире музыки. Музыка окружает его постоянно. Музыка органично вписана в жизненный мир человека. И, наверное, невозможно представить себе человека, который мог бы обойтись без нее. Музыка влияет на человека. И не всегда человек может осознать это влияние на себе: поступках, действиях, поведении. Можно говорить о том, что музыка – это бессознательное, которое не поддается нашему рациональному контролю. Образы музыки «иррациональны». Именно в этих образах наиболее полно проявляет себя бессознательное.

Музыкологию можно рассматривать как инструмент, позволяющий проникнуть в психологический опыт человека. Это способ познать внутренний мир человека на основе анализа эффектов, производимых музыкальными образами. По тем образам, которые увлекают человека, можно сказать, что он из себя представляет. Другими словами можно сказать так: «Скажи, что ты слушаешь, и как, и я скажу кто ты».

Наши исследования (Р.Ф.Сулейманов, 2008) показывают, что по большому счету музыка для большинства испытуемых служит лишь для «развлечений». А если говорить о более важных функциях музыки: о постижении посредством ее смысла жизни, о творческом воодушевлении, о познании себя и др., то следует признать, что использование музыки в таком качестве большая редкость. Отсюда возникает задача – научить человека понимать музыку настолько, чтобы он через музыку научился контролировать собственную жизнь. Механизм, действующий в процессе восприятия музыки, сводится к следующему: внешний образ провоцирует внутренние образы, которые вызывают у слушателя эмоции.

Таким образом, мы изучаем и интерпретируем эмоциональные особенности человека. Что же человек получает для себя через музыкологию?

Слушая определенную музыку, человек испытывает не просто эмоции, а некоторые целостные переживания, связанные с его жизнедеятельностью. Например, благородство, гордость, тревогу. Это не только состояния человека, это его личностные особенности. Таким образом, использование музыки может дать нам еще один важный инструмент, при помощи которого можно исследовать личностные свойства человека. В данном случае музыка рассматривается не как инструмент лечения, что связано с музыкотерапией, а как инструмент познания и развития личности человека. В этом контексте важно отметить использование технологии для инклюзивной педагогики и психологии. Рассмотрим это на примере.

При прослушивании «Адажио» Моцарта из Ля мажорного концерта для фортепиано с оркестром, у испытуемого Д.С. 21 года были зафиксированы следующие ощущения от восприятия музыки: «Сначала почувствовал одиночество, грусть, временами даже хотелось плакать, но уже к середине произведения возникло

чувство радости, любовные переживания, любовные страдания, в конце композиции опять возникло чувство одиночества». Исследование личностных особенностей у этого испытуемого показало, что он малообщительный, социально зрелый, эмоционально возбудимый, достаточно чувствителен и высоко тревожен, напряжен. По сути ощущения от прослушивания музыки отразили внутренние психологические особенности самого испытуемого.

Несколько иная картина наблюдалась у испытуемой А.А., 22 лет, при прослушивании аналогичного произведения Моцарта: «Мелодия повлияла расслабляюще. Слушая музыку, мне показалось, что есть в этой жизни все-таки хорошее. Было тепло, уютно, как будто оказалась дома, с мамой в детстве». Она характеризовалась как очень общительная, эмоционально устойчивая, доминирующая и активная, социально зрелая, средней степени тревожности и напряженности. В данном случае мы наблюдаем, что музыка так же актуализировала внутреннюю сущность испытуемой.

Сравнение двух студентов примерно одного возраста показало, что одно и то же произведение вызывает у них разные эмоциональные реакции.

Необходимо отметить, что испытуемые не имели никакого отношения к музыкальной деятельности, они не обучались музыке. Если сравнивать их с более профессиональными музыкантами, то можно увидеть, насколько музыканты более полно, глубоко и проникновенно описывают свои ощущения от прослушанной музыки. Во-первых, музыканты этому учились. Во-вторых, это вовсе не означает, что не музыканты не смогут этому научиться, для этого нужно лишь этим заниматься. Таким образом, можно поставить задачу – обучения более тонкому чувству к музыке, с тем, чтобы испытуемый мог полнее познать свой внутренний мир.

Остановимся на некоторых замечаниях. Во-первых, технология предназначена для людей любого возраста. При этом конкретные тренинги могут уточняться в зависимости от возрастных особенностей. В русле инклюзивного образования тренинги позволяют учитывать многообразие индивидуальных особенностей людей.

Рассмотрим некоторые из них.

1. Вхождение в музыку. Этот тренинг позволяет, опираясь на свою фантазию, импровизацию, сотворить музыку.

Инструментальный материал. В качестве музыкальных инструментов используются синтезатор (аккордеон), ударные музыкальные инструменты: ксилофон, металлофон, трещотки, ложки, рубель, коробочка, ударные палочки, треугольник и др., духовые народные инструменты: флейта, курай, варган и др.

Процесс тренинга. Все участники подходят к музыкальным инструментам и начинают пробовать на них играть. Важно, чтобы участники поняли их особенности звучания, особенности игры на них. При этом руководитель (музыкант) дает краткую информацию об инструментах и способах игры на них. Играть нужно просто, доступно, то есть показать для участников возможность овладения инструментом здесь и сейчас. Процесс знакомства с многообразием инструментов проходит индивидуально каждым участником. То есть, здесь нет какой-то четкой программы, которой необходимо следовать. Один участник может начать пробовать все инструменты что называется «на зуб», переходя от одного к другому. Другой может

выбрать один музыкальный инструмент (треугольник) и любоваться звучанием издаваемого им звука и т.д.

После того, как все инструменты перепробованы, организуется небольшой оркестр. Каждый участник определяется с музыкальным инструментом, который ему нравится и на котором он хочет играть. Не беда если один инструмент выберут несколько человек. В некотором случае, это даже удобнее. Участники учатся друг у друга. Чтобы процесс шел интенсивно, нужно участникам предложить как можно больше музыкальных инструментов.

Итак, все участники определились с инструментами, удобно рассаживаются кругом друг против друга. Руководитель предлагает (играет) мелодию и просит участников играть вместе с ним, при этом, не объясняя как играть вместе. Участники, слушая музыку, начинают включаться в процесс: сначала несколько «коряво», затем все более осмысленно. Как показывает практика, у многих детей неплохой музыкальный ритм и они достаточно успешно справляются с этим заданием и через некоторое время достаточно уверенно отстукивают ритм мелодии, наигрыша.

Музыкальная импровизация (игра) продолжается до тех пор, пока не наступит насыщение игрой. После этого предлагается небольшой перерыв, в зависимости от состояния участников. Если участники не хотят отдыхать можно продолжить. По окончании идет обсуждение общей игры (сотворения музыки), когда каждый по желанию может рассказать о своих впечатлениях от игры, какие эмоции он испытывал (по возможности).

Данный тренинг позволяет каждому участнику увидеть свои возможности координацию между участниками, которая заключается в сенсомоторной двигательной реакции и воспринимаемой на слух мелодии, наигрыша, способствует проявлению способности в реализации ритмических рисунков.

2. Восприятие музыки. Когда участники познакомились с музыкальными инструментами, необходимо переходить к следующему тренингу: восприятию музыки. Для восприятия музыки подбирается доступный для участников музыкальный материал. Желательно, чтобы произведения имели ясный, простой музыкальный образ, с натуралистическими изобразительными средствами.

Материалы. Музыкальный проигрыватель с записями музыкальных произведений, листы формата А4 и цветные карандаши.

Процесс тренинга. Звучит музыкальное произведение. Участники внимательно слушают его, а затем изображают образ того, что они представили в виде рисунка. После того, как рисунок готов, участники дают название рисунку и описывают или рассказывают то, что они услышали.

Требования предъявляются к музыкальному мышлению, музыкальному воображению участника тренинга.

Анализируя содержание рисунков и рассказ участника о том, что там изображено, делается вывод об эмоциональных переживаниях испытуемых.

3. Идентификация. Этот тренинг направлен на то, чтобы идентифицировать себя с определенной музыкой. Музыка отличается характером звучания. По сути, все многообразие музыки связано с многообразием переживаемых человеком эмоций. Например, если человеку комфортно состояние покоя, то он выбирает для себя

спокойную музыку. Более тонкое восприятие музыки, связано с более тонкими эмоциональными ощущениями.

Начинать нужно с простой, понятной, доступной музыки, чтобы участник смог идентифицировать свои ощущения, настроения с определенной музыкой. Постепенно в процессе тренировки музыка усложняется, и воспринимающему необходимо находить в себе те ощущения, эмоциональные переживания, которые отражают музыку.

4. Идентификация с музыкальным инструментом. Тренинг связан с процессом идентифицирования себя с музыкальным инструментом. Например, участник, выбравший контрабас будет ассоциировать с ним свои личностные особенности, связанные с устойчивой жизненной позицией. Он знает чего хочет в жизни и ставит себе цель достигнуть задуманное. В свою очередь, человек выбравший скрипку может ассоциировать себя как активного, подвижного, генерирующего кипучую, фантастическую энергию, общительность.

Вначале участники пробуют ассоциировать себя с простыми музыкальными инструментами, с ограниченными музыкально-исполнительскими возможностями, затем с более сложными как по фактуре, так и по диапазону звучания, например, органом.

Ассоциирование себя с характером музыки и музыкальными инструментами позволяет увидеть в себе индивидуальные эмоциональные особенности.

Так осуществляется познание себя, своего внутреннего мира.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРАКТИКЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Реализация инклюзивного образования требует применения технологий, отвечающих задачам обеспечения познавательного развития и социализации всех, без исключения, детей. Использование проектирования в образовательном процессе детского сада отвечает обозначенным задачам. Технология проектирования является одной из форм поисковой деятельности детей дошкольного возраста, представляет собой активное поведение, эмоционально насыщенный процесс, способствующий личностному развитию ребенка. Под проектом понимается индивидуальная или коллективная завершенная творческая работа, имеющая социально-значимый результат. В основе проекта лежит проблема, для ее решения необходим исследовательский поиск в различных направлениях, результаты которого обобщаются и объединяются в одно целое. Метод проектов можно представить как способ организации педагогического процесса, основанного на взаимодействии педагога и воспитанника, способ взаимодействия с окружающей средой, поэтапную практическую деятельность по достижению поставленной цели (Новак Н.Н., 2014). Дидактический смысл проектной деятельности заключается в ее интегративном потенциале, проектирование позволяет связать обучение с жизнью, обогащать кругозор детей, углублять и дифференцировать представления о мире, формировать навыки исследовательской деятельности, развивать познавательную активность, творчество, умение планировать, работать в коллективе.

В практике инклюзивного дошкольного образования использование проектной деятельности представляет несомненную ценность, так как предполагает создание пространства самореализации каждого ребенка, способствует как проявлению индивидуальности, так и групповой принадлежности и сплоченности.

Метод проектов является важной составляющей образовательного процесса детского сада № 186 г. Ижевска, в котором реализуются принципы инклюзивного образования (включены дети с нарушениями слуха). Применяются два вида проектирования:

- проектная работа, осуществляемая ребенком в совместной со взрослым деятельности;

- групповая проектная работа детей под руководством взрослого.

Первый вид проектирования представляет собой совместную деятельность ребенка и взрослого (родителя, логопеда, воспитателя) по изучению и решению обозначенной, интересующей ребенка проблеме. Проекты носят преимущественно познавательный характер. Работа над проектом включает несколько этапов:

- выбор темы проекта - происходит, прежде всего, исходя из интересов, вопросов, возникающих у детей;

- определение цели, этапов и способов деятельности;

- поэтапная работа над содержанием темы: воспитатель совместно с логопедом и родителями выясняет имеющиеся представления ребенка, далее происходит их

расширение и обогащение (подбор форм работы, видов деятельности, позволяющих детям получить новые знания или самим «открыть» их, убедиться в чем-либо на практике - в процессе наблюдения, экскурсии, беседы, работы «лаборатории» (постановки опыта), чтения художественной и научно-популярной литературы, просмотра видеофильмов. Детям предоставляется возможность по-разному «проживать» (осваивать) полученную информацию, видеть ее с разных сторон, дополняя и обогащая новыми впечатлениями, передавать свое отношение к ней через средства, которыми они владеют;

- полученные сведения (представления) обобщаются и систематизируются в форме целостной творческой работы (проекта);

- представление проекта, его защита. Проводится итоговое занятие: праздник, викторина, конкурс, соревнование, выставка детских работ, сюжетно-ролевая игра. Дети в различных формах представляют результаты работы, отвечают на вопросы, рассказывают о ходе работы над проектом.

Темы проектов отличаются разнообразием, они не планируются заранее, а формулируются после совместного обсуждения детей и взрослых. Например, в 2013 г. определились следующие темы проектов: «Перелетные птицы у нас в гостях», «Комнатные растения вокруг нас», «Польза молока и молочных продуктов», «Хлеб - всему голова», «Такие разные собаки», «Моя Удмуртия», «Зимующие птицы нашего края», «Здравствуй, Олимпиада - 2014».

Второй вид проектирования представляет групповую творческую работу детей под руководством взрослого, направлен скорее на освоение различных способов и техник художественно-эстетической деятельности. Задача детей – совместно сделать творческую работу: картину, поделку, тематическую газету, мультфильм и т.п. Задача взрослого – организовать процесс взаимодействия, поддерживать сотворчество детей на этапах обсуждения замысла работы, способов ее выполнения, распределения ролей и выполнения. В данном виде проектирования создается коммуникативное пространство, в котором дети иницируют и реализуют деловое общение в ходе выполнения деятельности. Взрослому важно поддержать активность детей, способствовать справедливому распределению ролей, подчеркнуть значимость и успешность каждого участника, помогать в разрешении споров. Большое значение отводится инициативе детей, что позволяет им получать социальный опыт реализации собственных замыслов в форме культурно-значимого продукта.

Практика применения технологии проектирования показала несомненную пользу в личностном развитии каждого ребенка, в том числе и детей с нарушениями слуха. Мы отмечаем, что работа над проектом мотивирует ребенка с нарушениями на совершенствование произносительных навыков, на проявление личностной инициативы, общение со сверстниками. Обогащение социального опыта детей связано с развитием умений взаимопомощи и поддержки друг друга, умений правильно предлагать и принимать помощь, проявлением сопереживания и соучастия, что в целом, положительно влияет на эмоциональный климат в коллективе.

Безусловно, результативность технологии проектирования определяется многими факторами, прежде всего, профессиональной компетентностью педагога, а также принципами организации совместной деятельности взрослых и воспитанников.

Проектирование является эффективным средством развития личности дошкольника, если учитываются основные принципы планирования:

- принцип реалистичности (тема берется из жизни, которая окружает детей «здесь и сейчас», интересна им);
- принцип необходимости и достаточности (предлагаемый объем знаний должен быть адаптирован к восприятию его детьми, соответствовать их возрастным и индивидуальным возможностям);
- принцип доступности (организация образовательной работы в соответствующих возрасту и индивидуальным особенностям форм);
- принцип научной обоснованности (содержание информации детей должно соответствовать современному представлению об окружающем);
- принцип развивающего образования (реализация активной позиции исследователя, максимальной самостоятельности и свободы в выборе способов деятельности);
- принцип личностно-ориентированной направленности (создание оптимальных условий для самореализации каждого ребенка с учетом его индивидуальных возможностей);
- принцип успешности и признания ценности каждого участника и его работы (обеспечение участия и успешности каждого на основе безусловной помощи и поддержки).

Интенсивное изменение окружающей жизни, активное проникновение научно-технического прогресса во все ее сферы диктуют педагогам необходимость выбора более эффективных средств обучения и воспитания на основе современных методов и новых технологий. Мы отмечаем, что проектирование является одним из перспективных способов организации образовательной деятельности детей. Основываясь на личностно-ориентированном подходе к образованию и воспитанию, данный способ отвечает задачам и принципам инклюзивного образования, делает процесс обучения эмоционально значимым, ненавязчивым и увлекательным, что имеет большое значение для социального развития детей с особыми образовательными потребностями, их подготовки к школьному обучению.

Список использованной литературы:

1. Веракса, Н.Е., Веракса, А.Н. Проектная деятельность дошкольников: Пособие для педагогов дошкольных учреждений. - М.: Мозаика-Синтез, 2008.
2. Организация инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья: Учебное пособие / Отв. ред. С.В. Алехина, Е.Н. Кутепова. – М.: МГППУ, 2013.

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ

THE TECHNIQUE OF FORMING COMMUNICATIVE COMPETENCE IN CHILDREN WITH SEVERE AND MULTIPLE DISABILITIES IN TERMS OF INCLUSION PRACTICES

Сегодня во многих странах мира развивается концепция инклюзивного образования, во главе которой стоит идея доступности образования различного уровня для всех людей. На Международной конференции по специальным нуждам в образовании (Special Needs Education), состоявшейся в июне 1994 года в Саламанке (Испания), во время проведения Дакарской рамочной концепции действий (Dakar Framework for Action) в 2000 году были прописаны обязательные элементы инклюзии: включение всех детей с различными возможностями в такое учреждение, которое они могли бы посещать, если бы у них не было инвалидности; дети с особенностями психофизического развития находятся в группах, соответствующих их возрасту [3].

Проводятся международные исследования оценки эффективности континуума образовательных услуг, готовности педагогов, родителей и детей к реализации инклюзивной практики. На первый план выступает понятие адаптивных навыков (conductive adaptative) (Verduso, 2003), т.е. потенциал, ресурсы, возможности ребенка, такие как социальные, поведенческие, трудовые, коммуникативные навыки. Они являются необходимыми для определения уровня состояния функциональности, а не только дают оценку его IQ [1].

В разработанном ИКП РАО Проекте Специального федерального государственного образовательного стандарта (СФГОС), который ориентирован на введение в образовательное пространство всех детей с ОВЗ вне зависимости от тяжести их проблем путём выделения и стандартизации разных уровней результата образования, обеспечивающих как цензовые, так и нецензовые итоговые результаты, и позволяющие максимально использовать индивидуальные возможности ребенка. С этих позиций в структуре содержания образования в СФГОС впервые четко выделяются его взаимодополняющие компоненты: «академический» и «жизненной компетенции» и подчеркивается, что образование ребенка с ОВЗ на начальной ступени может считаться качественным и удовлетворять взрослых лишь при условии продвижения ребенка по этим двум направлениям. Под «жизненной компетенцией» понимается совокупность знаний, умений и навыков, необходимых ребенку в обыденной жизни. Требуется специальная работа по введению ребенка в сложную предметную и социальную среду, ее смыслом является индивидуально дозированное и планомерное расширение его жизненного опыта и повседневных социальных контактов [2].

Особенно актуальным направлением работы является развитие коммуникативной компетенции, так как у большинства детей с ОВЗ отмечается недостаточная сформированность многих компонентов речи и, как следствие, ограниченность взаимодействия с окружающими людьми. Характерными трудностями коммуникации у детей с различными типами нарушений можно выделить трудности обработки получаемой информации в полном объеме, трудности восприятия неструктурированных единиц информации, нарушения артикуляционного аппарата.

Анализ российских тенденций за последние два года в специальном образовании показывает, что во многих крупных городах (Санкт-Петербург, Москва, Новосибирск и др.). Консультативные пункты, Центры раннего развития, Лекотеки активно вошли в сферу услуг, поддерживающих детей с проблемами в развитии и их родителей с самого раннего возраста. Эти вариативные формы позволяют реализовать право всех детей с ОВЗ на получение образования, гарантированного СФГОС для детей с ограниченными возможностями здоровья. Лекотеки функционируют в разных учреждениях педагогического, социального и медицинского профиля: в ДОУ, комбинированного и компенсирующего вида, в ГОУ, имеющих возможность оказывать образовательные услуги детям в возрасте от 0 до 7 лет, в реабилитационных центрах и интернатных учреждениях системы Министерства здравоохранения и социального развития, в детских медицинских стационарных учреждениях. И такой опыт уже есть в регионах Российской Федерации.

На территории Республики Татарстан с 2012 года в рамках Республиканской долгосрочной целевой программы «Комплексная программа формирования системы межведомственного патронажного сопровождения по месту жительства семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии и здоровье на 2012 – 2014 годы» реализуемой Министерством труда, занятости и социальной защиты Республики Татарстан, Министерством здравоохранения Республики Татарстан ведется создание Лекотек во всех районах [4].

Рассмотрим наиболее эффективные технологии формирования коммуникативных компетенций у детей с тяжелыми и множественными нарушениями, которые можно использовать в работе специалистов с детьми с ОВЗ в условиях Лекотеки. Такую группу представляют технологии поддерживающей коммуникации. В качестве общепринятого международного обозначения поддерживающей коммуникации используется аббревиатура ААС (Augmentative and Alternative Communication - дополнительная и альтернативная коммуникация). Основными средствами поддерживающей коммуникации выступают разнообразные символы и знаки (жесты, тактильно воспринимаемые символы, графические изображения, а также предметы и технические устройства) для уточнения своего высказывания в общении.

Опыт работы подразделения Лекотеки в ГБОУ ЦПМСС Лекотека г. Москвы показал, что использование формализованных систем дополнительной коммуникации (таких как Макатон, PECS) в раннем и дошкольном возрасте у детей с различными нарушениями развития в рамках работы в Лекотеке может представлять ряд трудностей: дети не всегда соотносят изображения с ситуацией, пиктограммы не всегда понятны; для детей жесты, представленные в некоторых системах, могут

оказаться сложны для моторного исполнения, последовательность событий также не всегда может восприниматься ребенком, родители реже соглашаются на введение специальной системы общения, выделяющей ребенка с социальной точки зрения [5].

Однако использование средств дополнительной коммуникации (СДК) является эффективной технологией как для решения текущих задач индивидуально-ориентированной программы работы с семьей, так и для перспективных целей. Чугуновой А.И. (2012) были предложены основные принципы использования дополнительной коммуникации в работе с детьми: использование жестов, изображений и других СДК в ситуации, и, соответственно, применение СДК к конкретной ситуации; сопровождение любых СДК речью; мультимодальность коммуникации (использование сочетания речи, жестов, мимики, позы, изображений, вокализаций и др.); регулярное применение одних и тех же знаков в часто повторяющихся ситуациях; включение как можно больше лиц из окружения ребенка в такую работу.

Представим ниже алгоритм формирования у ребенка с выраженными нарушениями навыков дополнительной коммуникации.

1. Первоначально необходимо провести комплексную оценку ресурсов и потребностей ребенка в коммуникации. В команду включены члены семьи, педагоги, логопед, специальный психолог, дефектолог. Члены семьи и специалисты, которые чаще всего контактируют с ребенком, могут дать очень важную информацию о ребенке. Эта информация собирается в тщательно разработанных протоколах наблюдений за ребенком во время обычных ежедневных активностей. В дополнение к потребностям и целям важно определить потенциальные стратегии, средства и то, как лучше помочь ребенку использовать дополнительную коммуникацию. Основными параметрами диагностики выступают физические возможности, сенсорно-перцептивные навыки, когнитивные способности и поведенческие особенности.

2. Выбор системы коммуникации, оптимальной психофизиологическим возможностям ребенка с ОВЗ и определение базовой стратегии стимулирования потребности в коммуникации.

3. Создание системы коммуникации. В ее основе включено определение способа презентации (например, картинки или пиктограммы), создание словаря (словарного ядра и словарной периферии), организация словаря в соответствии с индивидуальными особенностями, создание более чем одного набора словарей для различных ежедневных активностей в виде коммуникативных таблиц и книг. Словарь коммуникативных таблиц часто структурируется по коду Фитцджеральда, т.е. расположение символов ориентировано на структуру повествовательного предложения (субъекты/подлежащие, глаголы/сказуемые, свойства/чувства, объекты/дополнения). Отдельные категории, как правило, имеют цветовой код (заключены в цветную рамку, расположены на цветном фоне).

4. Расширение репертуара списка слов посредством овладения новых коммуникативных пространств, в которых бывает ребенок (родительский дом, квартира близких друзей или родственников, образовательное учреждение, поликлиника и т.д.).

Таким образом, использование средств поддерживающей коммуникации предполагает создание активной ситуации общения и включения в эту ситуацию

ребенка. Использование этой технологии является одним из условий развития возможностей ребенка с тяжелыми и множественными нарушениями. Эта технология может успешно применяться в Лекотеке для решения задач индивидуальной программы сопровождения по развитию коммуникации.

Список использованной литературы:

1. Jonathan Rixa, Kieron Sheehya, Felicity Fletcher-Campbella, Martin Crispa & Amanda Harper 2013. Exploring provision for children identified with special educational needs: an international review of policy and practice. *EuropeanJournalofSpecialNeedsEducation*, Vol.28, 4: 375-391.
2. Ахметзянова, А. И. Формирование жизненной компетенции у детей с сочетанными нарушениями в условиях Лекотеки. // Теория и практика общественного развития – М.: ООО «Издательский дом «Хорс», 2013, № 4 - с.76-78.
3. Инклюзивное образование: Стратегии ОДВ для всех детей / Петерс Сьюзен Дж./ Под ред. Т. В. Марченко, В. В. Митрофаненко, В. С. Ткаченко; пер. с англ. Ю. В. Мельник. – Ставрополь : ГОУВПО «СевКавГТУ», 2010. – 124 с.
4. Нигматуллина, И. А. Инклюзивное образование: проблемы и перспективы его развития в РТ / Инклюзивное образование на современном этапе становления школы инновационного типа: Материалы Всеукраинской научно-практической конференции (с участием зарубежных ученых).- Симферополь. - 2011.- С.230-234.
5. Чугунова, А. И. Использование средств дополнительной коммуникации в лекотеке. // Инновационные технологии в лекотеках. Сборник тезисов участников Городской научно-практической конференции. – М.: МГППУ, 2012. –с. 169-172.

ПОДГОТОВКА К ШКОЛЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

PREPARING CHILDREN WITH DISABILITIES FOR THE SCHOOL

В Реабилитационном центре для детей и подростков с ограниченными возможностями получают реабилитационную помощь дети с ограничениями жизнедеятельности. Социально-педагогическая реабилитация представляет комплекс педагогических методов и средств, направленных на социальную адаптацию ребенка, что является решающим для интеграции его в общество.

Первой ступенью этой интеграции является школьное обучение. Но для детей с ограниченными возможностями – это обучение на дому или в коррекционной школе, где они попадают в искусственную среду, когда детей с нарушениями в одной сфере собирают в одном специальном учреждении. Еще в 20-е годы XX века Л.С. Выготский писал: «при всех достоинствах наша специальная школа отличается тем основным недостатком, что она замыкает своего воспитанника в узкий круг школьного коллектива, создает замкнутый мир, в котором все приспособлено к дефекту ребенка, все фиксирует его внимание на своем недостатке и не вводит его в настоящую жизнь».

Сегодня в обществе растет понимание необходимости изменения отношения к ребенку с ограниченными возможностями, которое исключает любую дискриминацию и считает необходимым включение его в общее образовательное пространство и создание условий для его обучения, что возможно при инклюзивном образовании. Обучение ребенка с ограниченными возможностями в массовой школе предъявляет повышенные требования к его поведению, коммуникативным навыкам, навыкам самообслуживания, уровню развития когнитивных функций, поэтому подготовка к школе такого ребенка становится важнейшей задачей педагогов и родителей.

В Реабилитационном центре получают помощь дети с различными ограничениями жизнедеятельности, среди которых большую часть составляют дети с органическими поражениями центральной нервной системы.

У такого ребенка часто нарушаются все стороны психо-функционального развития: мотивационная, социально-личностная, моторно-двигательная и эмоционально-волевая сфера, когнитивные функции. Подготовка к школе ребенка с такими нарушениями задача не из легких. Для ее успешного решения необходима организация системы развивающего обучения, которая предполагает предметно-практическую деятельность ребенка. Учебный материал дается педагогам не в готовом виде, а вводится на основе деятельного подхода, т.е. связи и отношения дети «открывают» прием анализа, сравнения, выявления взаимосвязей. Это становится возможным, применяя принципы системы Монтессори педагогики и ее дидактических материалов. Основной принцип Монтессори педагогики «Помоги мне это сделать самому».

В свою работу по коррекционному обучению мы также включаем разделы Монтессори педагогики: упражнения практической жизни, развитие сенсорики, формирование математических представлений, некоторые материалы из раздела «космическое воспитание». Родители, а нередко педагоги недооценивают роль навыков самообслуживания в жизни будущего школьника. Они считают, что важнее научить ребенка чтению, письму, счету, чем застегивать пуговицы, складывать в ранец учебные принадлежности. Эти упражнения помимо прямых целей способствуют развитию навыков самообслуживания способствуют психическому развитию ребенка. М. Монтессори называла руку «хватательным органом интеллекта». Упражнения практической жизни интересны и занимательны для детей: они с удовольствием пересыпают ложкой крупу, в пиалы переливают воду из кувшинчика, запоминая всю последовательность действий, тренируя мелкую моторику. Одновременно они узнают свойства воды, расширяя свой словарный запас, развивается их способность концентрированно работать, развивается логическое мышление. Раздел сенсорное воспитание ставит цель: развитие восприятия ребенка; формирование представлений о свойствах предметов окружающего мира: об их форме, размерах, цвете, положений в пространстве, а также вкусе, запахе, звучаний.

Чувственное восприятие является основой умственной деятельности. Особая ценность этого метода Монтессори педагогики в том, что ребенок сам добывает знания, многократно действуя с дидактическими материалами. Будущий школьник учится в жизни применять полученные представления о свойствах предметов. Так, поработав с красными штангами и овладев понятиями длины, он учится измерять размеры предметов, сравнивать их. А какой интерес вызывает у детей действия с цилиндрами вкладышами: вынимать и снова вставлять их, держась за кнопку, стараясь вставить их в соответствующее отверстие «на глаз». Работая с розовой башней и коричневой лестницей, педагог подготавливает ребенка к созданию других конструкций из кубиков и комбинацией с коричневой лестницей, что способствует развитию воображения ребенка (а это уже элемент творчества). Эти два раздела Монтессори педагогики являются подготовкой к изучению математики. Научившись сравнивать предметы, составлять пары, строить сериационные ряды по заданному принципу ребенок легче овладевает математическими понятиями. Еще до школы мы знакомим ребенка с фигурами «геометрического комода». Обведя пальцем фигуру – вкладыш и соответствующее ей отверстие, а также сопоставляя фигуру с отверстием, мы отмечаем, что названия фигуры подчеркивают определенные их свойства. Например, фигура будет называться трех-, четырех-, и многоугольником в зависимости от количества углов. Формирование математических представлений занимает важнейшее место в системе подготовки к школе ребенка с ограниченными возможностями. Математика считается одним из сложных и малопонятных предметов. При ее изучении ребенок сталкивается с трудностями, связанными с высокой степенью абстрактности этой науки. Использование Монтессори материалов позволяет не только понять суть математических действий, но и буквально увидеть их. Ребенок может подержать в руках, пощупать, такие количества, как единицы, десятки, сотни. Обучение счету мы начинаем с помощью счетных штанг, которые помогают формированию количественных представлений, что стоит за словом «один», «два», «три»; вводя «шершавые цифры», мы учим их соотносить их число и

количество. Уже на этом материале мы готовим их к осмыслению действий сложения и вычитания. Как получить «три»? Это два и один и. т.д. Работая с ящиком и веретенами, числами и чипсами, ребенок овладевает счетом и количественными представлениями в пределах десяти.

Кроме индивидуальных занятий в Реабилитационном центре проводятся групповые занятия. Работая с ребенком, имеющим нарушения развития, мы стремимся к тому, чтобы он стал активным членом общества, научился жить в обычном социуме. Группа в центре часто является первым местом для ребенка, где он попадает в среду сверстников. В группе бывают дети с разными проблемами: с нарушениями эмоционально-волевой сферы, познавательного, речевого, двигательного развития. У любого ребенка есть сильные стороны, которые позволяют почувствовать себя успешным. Например, дети с органическими поражениями ЦНС проявляют интерес и привязанность к сверстникам, провоцируют их на взаимодействие, что очень важно для детей с аутизмом. И, наоборот, часто аутичные дети демонстрируют творческие способности: музыкальные, изобразительные. Для педагогов появляются дополнительные задачи: организовать процесс рабочего занятия, так чтобы в нем могли участвовать все дети. При этом у каждого ребенка поставлены свои индивидуальные задачи, соответствующие его особенностям развития. Так, кроме общих задач: создать у детей мотивацию к обучению, дать им способы взаимодействия с другими детьми и взрослыми, навыки поведения на уроке, и.т.д. Для одних детей дополнительно ставится задача развития двигательной сферы, для других познавательной.

Таким образом, использование адекватных возможностей ребенка, методов и навыков обучения ребенка, сочетание индивидуальной и групповой форм работы позволяют формировать у ребенка такую мотивацию к обучению в школе, чтобы он мог сказать: «Я хочу учиться».

Список использованной литературы:

1. Венгер, Л.А. Готов ли ребенок к школе - М.: Знание 1994 г. – 192с.
2. Выготский, Л.С. Принципы воспитания физически дефективных детей - Собр соч.: В 6 т. (Под ред. Власовой Т.А. Т5 с 34).
3. Монтессори, М. Дом ребенка: Метод научной педагогики: Пер с итал.- Гомель 1993.

РАЗВИТИЕ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ И СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

DEVELOPMENT OF LEXICAL AND GRAMMATICAL MEANS AND CONNECTAD SPEECH OF CHILDREN WITH PHONETIC-PHONEMIC SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Ценностью инклюзивного образования является взаимодействие школьного коллектива и общества, ученики не только совместно обучаются, но и личностно развиваются, общаются между собой.

В настоящее время особое внимание в государственном стандарте образования уделяется развитию связной речи как комплексной познавательной и коммуникативной способности, а также элементом инклюзивной технологии обучения.

Одной из сфер психологической готовности к школе является коммуникативная готовность. При проведении логопедических занятий используются игры и задания, способствующие развитию лексико-грамматических средств у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. Последовательность работы над лексико-грамматическим строем речи определяется задачами логопедической работы в тот или иной период обучения. В начальный период коррекционной работы в лексико-грамматические упражнения включаются легкие по произношению и слоговой структуре слова, которые не вызывают затруднений у детей. В лексический материал игр и заданий в данный период не входят слова со свистящими, шипящими, сонорными звуками.

При работе с детьми по восполнению в их речи пробелов необходимо использовать такие коррекционные приемы, которые на практическом уровне стимулируют детей к самостоятельному выделению и сравнению морфем, развитию их умений выбирать нужные грамматические формы слова и использовать те или иные словообразовательные модели.

На последующих этапах обучения логопедом ведется работа над развитием и совершенствованием умения детей использовать в речи простые, а затем распространенные, сложные предложения различной структуры. Проводя такую работу, логопед сначала может предложить загадки описательного характера, поговорки и другой речевой материал, который содержит образцы правильно построенных предложений. Постепенно дети приучаются самостоятельно составлять предложения разного типа по заданию логопеда.

Возрастание речевых возможностей детей позволяет логопеду на более поздних этапах обучения интенсифицировать работу над их связной речью, используя при этом разнообразный речевой материал, включающий лексические единицы, правильно произносимые и корректно употребляемые детьми специальной группы. В этот период целесообразно использование игр, предполагающих совершенствование диалогической речи, а также заданий, предусматривающих составление детьми

рассказов по одной и серии картин, описание одного и нескольких однородных предметов в условиях их сравнения и т.д.

Параллельно с собственно логопедической работой по формированию и совершенствованию лексико-грамматических навыков у детей осуществляется развитие внимания, памяти, мышления и других высших психических функций.

Развитие связной речи является наипервейшим и наиважнейшим условием успешности обучения ребенка в школе. Основные этапы работы по формированию связной речи:

1. Подготовительный этап – предварительная работа по двум линиям:

а) интеллектуальное развитие, и прежде всего развитие мышления;

б) речевое развитие: развитие понимания речи, обогащение лексики, формирование грамматических категорий, исправление произношения.

2. Начальный этап – овладение диалогической речью при частичном слиянии обоих процессов: развития мышления и речи.

3. Основной этап – формирование монологической речи: обучение рассказыванию (пересказу, составлению рассказов) при максимально возможном совпадении процессов мышления и речи на занятиях по обучению рассказыванию.

Деление на этапы условное и определяется основной задачей и ведущим направлением коррекционной работы на каждом этапе. На практике происходит постоянное взаимопроникновение этапов.

Список использованной литературы:

1. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников. 2-е изд., перераб. – М., 1985.
2. Жукова Н.С. Формирование устной речи. М., 1994.
3. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи. – М., 1985.
4. Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Формирование связной речи и логического мышления у детей старшего дошкольного возраста. – М., 2009.

ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

VISUAL ARTS AS AN EFFECTIVE METHOD TO WORK WITH DISABLED CHILDREN

В рамках реформы системы образования осуществляется реализация инновационных подходов к обучению и воспитанию детей, особенно детей с ограниченными возможностями. Переориентация на данную категорию детей вызвала появление новой парадигмы образования, которая опирается на подходы и понятия, выработанные современной практикой. К ним можно отнести понятие «инклюзивная педагогика».

В официальных документах ЮНЕСКО дано наиболее универсальное определение инклюзивного образования как целостного феномена, предполагающего равный доступ к качественному образованию всех детей без исключения [3]. Это определение базируется, на наш взгляд, на учете индивидуальности личности ребенка, развитии его интеллекта, творческих способностей, физиологических и эмоциональных особенностей.

Инклюзивное образование-inclusion (включение) находится в стадии формирования и предполагает изменение существующих норм образования в сторону того, что ребенок, имея право на индивидуальность, должен обучаться в обычном классе общеобразовательной школы наравне с другими. Таким образом он «включается» в образовательный процесс и обеспечивается всем необходимым оборудованием и сопровождением его учебной деятельности.

Изобразительное искусство предоставляет неисчерпаемые возможности для формирования, расширения и обогащения ценностного опыта у особенных детей, активность их эмоциональной сферы на занятиях, является условием успешного творческого развития. Занятия рисованием усиливают мыслительные процессы детей, уменьшают депрессию и тревожность, расслабляют и одновременно энергетизируют человека посредством удовлетворённости своей творческой деятельностью. Это и есть основа гармонизации внутреннего мира человека. Педагогу ИЗО необходимо поддерживать интерес учащихся к изобразительному искусству, увлечь процессом овладения изобразительными навыками, вызвать положительные эмоции, то есть создать благоприятную психологическую атмосферу, способствующую самореализации личности ребенка.

В практике педагогической деятельности мы столкнулись с необходимостью обучения детей с ограниченными возможностями. В группе наравне с обычными детьми присутствовали дети с диагнозом ДЦП.

Для родителей данных детей важно, чтобы ребята попали в новую среду, смогли что-то преодолеть, чего не могли сделать раньше. Таким ребятам

преодолевать приходится многое в своей жизни, начиная с преград физических и заканчивая отношением окружающих.

Дети посещали уроки с мамами, бабушками многие не могли ходить, сидели в коляске. Трудность их обучения заключалась в нарушении моторики рук, при держании карандаша, вялость пальцев или наоборот, чрезмерное напряжение кисти. Именно на уроках ИЗО целесообразнее всего корректировать нарушения общей и мелкой моторики в процессе практической деятельности, при рисовании, изготовлении аппликаций или лепке происходит коррекция указанных отклонений.

Присутствие в группе таких детей не оказывает негативного воздействия на других учащихся, наоборот, появляется желание помочь, подсказать, дорисовать ту или иную деталь - это создает атмосферу творчества и сплачивает коллектив.

Кроме того, в процессе обучения ребенок приобретает знания, умения, новых друзей, опыт коммуникативного, информационного общения. И наконец, приобретая это, ребенок попадает в ситуацию успеха. Успех может быть совсем маленьким, например, вырезание из бумаги ножницами, но это потрясающее открытие для самого ребенка: он такой же, как и все.

При обучении детей ставился ряд задач:

Во-первых, налаживание эмоционального контакта с каждым ребенком, на основе чего строится взаимодействие между педагогом и ребенком.

Во-вторых, научить ребят вступать в общение с детьми с ограниченными возможностями; помочь им не чувствовать своей «ущербности», не воспринимать свой физический недуг как повод для комплексов и затворничества. Организовать совместные занятия – игры. Это способствует гуманизации взаимоотношений между детьми, формированию у особенных детей ощущения заботы и доброты.

В-третьих, привить ребенку умение взаимодействовать с окружающими, принимать поставленную задачу, положительно относиться к заданию.

В-четвертых, развить эстетическую культуру личности, центральной составляющей которой является способность к восприятию художественного произведения и созданию выразительного образа, а также создание условий для включения ребенка в процесс творчества и определить методы, адекватные его психофизиологическим способностям, помогающие формированию образного мышления ребенка

В рамках реализации идеи приобщения детей с ограниченными возможностями к изобразительному искусству большое значение имеют предметы: композиция, основы изобразительной грамотности, лепка, которые были реализованы нами в процессе педагогической деятельности в художественной школе

В предмете «Композиция» развиваются умения: размещать объекты в соответствии с их особенностями и формой; размещать объекты в соответствии с их сюжетными действиями; изображать близкие и далекие предметы; выделять в композиции главное – основные действующие лица, предметы, окружающую обстановку.

В предмете «Основы изобразительной грамотности» развиваются умения: рисования гуашевыми или акварельными красками. Изображать объекты реального или фантазийного мира с натуры и по представлению, точно передавать форму предмета, сюжеты с различной конкретизацией содержания.

В предмете «Лепка» формируются умения, такие, как: создание выразительного динамичного образа, коллективные сюжетные композиции, приемы декорирования образа.

Особенные дети с огромным удовольствием посещали занятия по всем вышеперечисленным предметам.

Изобразительное творчество формирует художественное восприятие, мира учащегося, развивает творческую интуицию, даёт выход внутренним конфликтам и гармонизирует эмоции. Рисование рассматривается как средство педагогического воздействия, как средство психолого-педагогического изучения ученика, как способ коррекции психики, как важный фактор формирования личности [4].

Находясь в группе с обычными детьми, ребята с ограниченными возможностями преодолели первоначальный страх перед процессом рисования и боязнь что-то испортить, научились пошагово изображать сюжеты, дорабатывать элементы, не бояться творческих экспериментов и продвигаясь дальше, придумывали и творчески дорабатывали сюжет. В течение года дети ознакомились с различными материалами и техниками рисования. В результате реализации ИЗО деятельности нам удалось получить положительную динамику в развитии детей. Ребята многому научились, тонко чувствовали результат своего собственного труда и очень радовались, даже самым маленьким победам. В такие моменты необходимо хвалить, поддерживать стремления ребенка. Возможность реализации своего творческого потенциала важна для особенных детей потому, что:

- ребенок видит результат своего труда, у него меняется мировоззрение;
- результаты его деятельности видят сверстники;
- удовлетворение ребенка в самовыражении через собственную продуктивную деятельность;
- стимулируется креативная и исследовательская деятельность;
- повышается ощущение собственной безопасности и уверенности в себе.

Итак, практический опыт нашей деятельности позволил сделать вывод о том, что изобразительное искусство является эффективным средством работы с детьми с ограниченными возможностями, хотя в теории и практике недостаточно разработаны содержание, формы и методы комплексной психолого-педагогической поддержки данной категории детей.

Список использованной литературы:

1. Лыкова, И. А. Программа художественного воспитания, обучения и развития детей 2-7 лет «Цветные ладошки». – М.: ИД «Цветной мир», 2011. 144с., переиздание дораб. и доп.
2. Лыкова, И.А. Изобразительная деятельность в детском саду. Подготовительная к школе группа (образовательная область «Художественное творчество») учебно-методическое пособие М.: ИД «Цветной мир», 2011,-208 с., переизд. Дораб. и доп.
3. Малофеев, Н. Н. Специальное образование в России и за рубежом / Н.Н. Малофеев. – М., 1997.
4. Психологические условия укрепления здоровья в образовательном процессе Текст. // Дошкольное образование. - 2001. - № 15.

ПРОБЛЕМА ПОЛУЧЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦАМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

THE PROBLEM OF GETTING A HIGHER EDUCATION OF PERSONS WITH DISABILITIES

В современных условиях термины «инклюзия», «инклюзивное образование» приобретают особое значение, являясь одним из приоритетных направлений государственной политики в области образования [1]. В связи с этим, в последние годы в России активно развивается инклюзивное образование, благодаря которой многие дети и подростки с ограниченными возможностями могут получить качественное среднее и высшее образование.

В первую очередь, развитие данного направления связано с ратификацией Российской Федерацией Конвенции ООН о правах инвалидов, в которой отмечено, что всеми странами участницами должно быть обеспечено инклюзивное образование на всех уровнях, в том числе и на уровне высшего образования. Также заметим, что во вступившем в силу 1 сентября 2013 года Законе Российской Федерации «Об образовании» на высоком уровне говорится об инклюзивном образовании, введены четкие определения «обучающийся с ОВЗ», «инклюзивное образование».

В соответствии с п.1 ст. 5 закона РФ «Об образовании» гражданам Российской Федерации гарантируется возможность получения образования независимо от состояния здоровья. Ограничения прав на профессиональное образование по признаку состояния здоровья могут быть установлены только законом. Согласно п. 6 указанной статьи государство создает гражданам с ограниченными возможностями здоровья условия для получения ими образования, коррекции нарушений развития и социальной адаптации на основе специальных педагогических подходов [3, 4].

Важным условием является успешная социализация лиц с ограниченными возможностями здоровья. Достижение этой цели возможно при обеспечении их качественного, профессионального образования и трудоустройства. Это, в свою очередь, влечет необходимость организации инклюзивного образования в высших учебных заведениях.

Наличие профессионального образования является одним из важнейших факторов социальной адаптации лиц с ограниченными возможностями здоровья. Однако в России проблема доступности высшего образования для молодых людей с особыми образовательными потребностями остается весьма актуальной.

Каждый год потребность в реализации права на образование испытывают 120 тысяч молодых россиян с инвалидностью, но поступает в ВУЗ или колледж намного меньше. По экспертным оценкам, в университетах страны на всех курсах учатся 30 тысяч студентов с ограниченными возможностями, что составляет 4% от общего возможного числа [5].

Говоря о высшем образовании студентов с ОВЗ, следует иметь в виду не просто получение образования, а получение качественного образования наравне с другими студентами.

К сожалению, не каждый ВУЗ готов принять студентов с ОВЗ. Это связано с определенными трудностями. К таким барьерам можно отнести физические и психологические.

Одной из наиболее острых проблем, ограничивающих доступ инвалидов к получению профессионального образования, является неприспособленность инфраструктуры в учебных заведениях для нужд инвалидов. Следует понимать, что отсутствие специальных лифтов, пандусов, поручней, специально оборудованных учебных мест в аудиториях, оборудования и технических средств обучения является показателем недоступности для инвалидов того или иного образовательного учреждения. Однако работа по преодолению физических препятствий ведется и регулируется государством.

В настоящее время реализуется государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» на 2011-2015, результатом которой должно стать увеличение доли доступных для инвалидов и других маломобильных групп населения приоритетных объектов, в частности учебных зданий. Предполагается увеличение к 2016 году доступных архитектурных сооружений с 12 до 45% [2].

Согласно государственной программе РФ «Развитие образования» на 2013-2020 г. г. предусмотрено увеличение доли образовательных учреждений среднего профессионального и высшего образования, здания которых приспособлены для обучения лиц с ОВЗ с 3 до 25%.

Следует учитывать психологический аспект инклюзивного образования, предполагающий в данном случае создание общего позитивного настроения, дружественной атмосферы для студентов с ОВЗ, а также характер складывающихся отношений между лицами с ОВЗ и руководителями, преподавателями и другими студентами.

Отметим, что инклюзия в образовании предъявляет повышенные требования ко всем участникам образовательного процесса. От студентов с ограниченными возможностями здоровья оно требует интеллектуальной и психологической мобилизации, от условно здоровых студентов - толерантности, понимания, готовности оказывать помощь. В то же время возникают барьеры перед преподавателями, работающими в группах, где есть студенты с ОВЗ. В связи с этим, целесообразно проводить подготовительную работу со всеми участниками образовательного процесса.

Таким образом, заметим, что организация инклюзивного пространства в высших учебных заведениях будет способствовать:

- получению полноценного образования лицами с ОВЗ;
- адаптации и интеграции лиц с ОВЗ в общество;
- пониманию обществом проблем инвалидности;
- воспитанию отзывчивости и понимания у сверстников без инвалидности;
- общению со сверстниками.

Итак, инклюзивное образование сегодня с полным правом может считаться одним из приоритетов государственной образовательной политики России.

Следовательно, можно говорить о необходимости обеспечения студентов с особыми образовательными потребностями равными правами и созданием равных возможностей на получение высшего образования. Для достижения этой цели в первую очередь необходимо сформировать инклюзивную безбарьерную образовательную среду, в которой студенты могут беспрепятственно передвигаться, обучаться, получать необходимую информацию.

Список использованной литературы:

1. Ахметзянова, А. И. Подготовка педагогических кадров для инклюзивного образования в Казанском федеральном университете// Инновационные формы и технологии в комплексном сопровождении детей с отклонениями в развитии: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием студентов, аспирантов и молодых ученых (Казань, 13-15 ноября 2013 г.)/ сост.: А.А. Твардовская.-Казань: Казан.ун-т, 2013.- с.183-186
2. Государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» на 2011 - 2015 годы.
3. Файзрахманова, А. Т. Система коррекционной работы с заикающимися детьми дошкольного возраста// Сборник научных трудов VII Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики: теория и практика» / Под ред. А.И. Ахметзяновой.-Казань: Отечество, 2013.- Вып. 7. С. 176-179.
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ
5. Интернет ресурс <http://psyjournals.livejournal.com>

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ТЕХНОЛОГИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

DEVELOPMENT OF COHERENT SPEECH JUNIOR SCHOOLBOY AS TECHNOLOGY INCLUSIVE EDUCATION

В настоящее время особое внимание в государственном стандарте образования уделяется развитию связной речи, которая позиционируется как комплексная познавательная и коммуникативная способность младших школьников, а также является важной составляющей инклюзивного образования.

Неоспоримым является тот факт, что развивать речь необходимо с первых лет жизни, т.к. она очень сложна и разнообразна. Язык и речь играют уникальную роль в становлении личности. Мышление, воображение, память, эмоции – все это проявляется в речи.

Однако только специальное речевое воспитание подводит ребёнка к овладению связной речью, строится с учётом возрастных особенностей детей. Развитая связная речь помогает человеку справляться со сложными коммуникативными задачами, которые ставит перед ним жизнь. Всякая задержка в ходе развития речи затрудняет общение ребёнка с другими детьми и взрослыми, в какой-то мере исключает их из игр, занятий, замедляет развитие психических процессов.

Большинство исследователей сходятся во мнении, что общая цель развития речи складывается из решения ряда отдельных задач: расширение, обогащение и активизация словаря; воспитание звуковой и грамматической культуры речи; формирование правильной разговорной речи. Изучению процесса порождения речевого высказывания посвящены труды многих видных отечественных педагогов и психологов.

Первым научно обосновал особенности возникновения речи Л.С. Выготский. Основанием его концепции являлось представление единства возникновения мышления и речи, разграничение понятий «смысл», «значение», описание структуры и семантики внутренней речи. По мнению Л.С. Выготского, переход мысли к слову происходит «от мотива, порождающего какую-либо мысль, к оформлению самой мысли, опосредствованию ее во внутреннем слове, затем – в значениях внешних слов и, наконец, в словах» [1, с. 375]. Данная теория отразилась в последующих исследованиях таких отечественных ученых, как Т.В. Ахутина, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова и др.

Труды А.Р. Лурии («Язык и сознание» (1979) и «Основные проблемы нейролингвистики» (1975)) отображают процессы порождения и восприятия речи. Порождение речи или как определял сам А.Р. Лурия «формулирования речевого высказывания» проходит ряд этапов. Мотив высказывания стоит на первом месте. «Следующим моментом является возникновение мысли или общей схемы того содержания, которое в дальнейшем должно быть воплощено в высказывании» [3, с. 61]. Данную фазу речепорождения А.Р. Лурия обозначает термином «замысел».

На следующем этапе появляется «внутренняя речь», которая предназначена для «...перешифровки (перекодирования) замысла в развернутую речь и для создания порождающей (генеративной) схемы развернутого речевого высказывания» [там же, с. 62]. Общая траектория пути перехода мысли в речь, с точки зрения А.Р. Лурия «...1) начинается с мотива и общего замысла (который с самого начала известен субъекту в самых общих чертах); 2) проходит через стадию внутренней речи, которая опирается на схемы семантической записи с ее потенциальными связями; 3) приводит к формированию глубинно-синтаксической структуры; 4) развертывается во внешнее речевое высказывание, опирающееся на поверхностно-синтаксическую структуру» [там же, с. 38].

Среди необходимых операций, которые определяют процессы возникновения речевого развернутого высказывания, выделяются контролирование построения и осознанный выбор необходимых языковых составляющих [там же, с. 67].

Психолингвистический анализ механизма порождения речи имеет важное значение для нашего исследования, т.к. является, по нашему мнению, той важнейшей отправной точкой и «теоретической базой» для эффективного решения педагогом задачи формирования речевой деятельности детей.

В числе таких задач на первом месте стоят навыки формулирования связных речевых оборотов.

Учет механизма порождения речи, ее внутреннего замысла, общей смысловой схемы высказывания, механизма целенаправленного выбора слов, последующего размещения слов в линейной схеме, а также отбора с учетом замысла словоформ и синтаксических конструкций, механизма контроля за выполнением смысловых программ и отбора языковых средств – все это значительно влияет на анализ уровня развития связной речи в рамках инклюзивного образования.

Согласно представлениям многих современных лингвистов, текст можно рассматривать как единицу речевого общения. Уровень текста позволяет реализовать замысел высказывания, что становится возможным при взаимодействии языка и мышления.

По своей сути процесс порождения связной речи аналогичен процессу порождения текста. В настоящее время в процессе освоения инклюзивного образовательного процесса активно развивается лингвистика текста.

Работы представителей отечественной школы психолингвистики посвящены анализу различных звеньев механизма порождения текста, который рассматривается учеными как продукт речевой деятельности. Эти звенья следующие: функционирование внутренней речи, обеспечение программы «речевого целого», иерархическая организация воплощения замысла и др.

Связная речь отождествляется с текстом «вслух». Связность как текстообразующий признак обеспечивается грамматическими, лексическими и интонационными средствами. В составе грамматических средств уделяется внимание глаголам (времени, числу, наклонению, роду, виду). В составе лексических средств уделяется внимание повтору значимых слов, местоимений, синонимическим заменам слов и т.п.

Для нашего исследования стала базовой модель, предложенная А.А. Леонтьевым [2, с.47], которая включает пять фаз порождения речи.

1. Исходным моментом («источком») высказывания является мотив, направленность сознания на предмет речевой деятельности.

2. На следующем этапе порождения речевого высказывания происходит последовательная трансформация: мотив => замысел => схема высказывания.

3. К следующему этапу относятся внутреннее программирование, где строится смысловая схема и уже на ее основе появляется речевое высказывание.

4. «Линейное развертывание» высказывания - грамматическое структурирование и создание соответствующей грамматической конструкции предложения. Индивид проводит операции семантико-синтаксического «прогноза», которые выявляют соответствие подготовленного к реализации речевого высказывания и его «целевой установки». Исходя из результатов этого анализа, субъектом речевой деятельности (индивид) принимает решение о внешней реализации речевого высказывания, что является завершающей стадией формирования речи.

5. Последний этап является воспроизводительной, внешней стороной речи.

Текст имеет значимую в рамках нашего исследования характеристику – это наличие между его составляющими коммуникативной преемственности. Все предложения связаны в коммуникативном плане с предшествующими и продвигают высказывание к новому от исходного, от данного, к ядру. В итоге мы видим образование тема-рематической последовательности, цепочки, обеспечивающей связность речи младшего школьника. Текст, являясь коммуникативной единицей, выдвигает ряд правил соединения высказываний. Так каждое последующее предложение, должно содержать минимальную какую-то информацию, которая была в предыдущем высказывании.

На этом основывается тема-рематическое членение предложения. Тема-рематическое членение предложений исследуется уже с 1930 года, с тех пор, как это понятие было разработано в трудах Пражского лингвистического кружка. Основоположник этой теории В. Матезиус ввел основные понятия темы и ремы. В дальнейшем актуальное членение рассматривали сторонники логического, психологического и формального направлений, а также такие известные лингвисты как: Ф.И. Буслаев, А.А. Потебня, Ф.Ф. Фортунатов, А.А. Шахматов, Г. Пауль, О. Есперсен и др.

Умение выстраивать тема-рематическую последовательность – один из признаков развитого навыка связной речи. Следовательно, тема-рематическая последовательность должна найти отражение в локальных индивидуальных картах, направленных на формирование навыка связной речи, при составлении индивидуального образовательного маршрута с учетом психолингвистических особенностей текста.

В рамках нашего исследования необходимо также остановиться на психолингвистических особенностях процесса порождения связной речи у младших школьников. Так как речь формирующегося человека неразрывно связана с сознанием, то и этапы становления хорошо вписываются в возрастную периодизацию ребёнка.

Эволюция речемыслительной деятельности ребёнка очень хорошо показывает процесс интериоризации. Вначале, живя в ситуации непосредственного вербального

общения, ребёнок перенимает у взрослых именно внешнюю форму речемыслительной деятельности. В это время он еще не умеет мыслить про себя, он мыслит только вслух, его мысль неразрывно связана со словом, действием. Когда ребёнку предъявляется трудная задача, у него возникает внешняя речь, хотя и не обращённая на собеседника. Но это всё же не аффективная, не эгоцентрическая речь, указывает Л.С. Выготский [1, с.75], а включение речи в опосредованное поведение. Постепенно формируется способность к свёртыванию речи, к переходу её во внутреннюю речь. Ребёнок начинает осваивать знания о мире не только чисто наглядным путём, но и путём сознательного вербального общения - через описание, толкование.

Интересно, что результаты экспериментов с детьми дошкольного возраста показывают, что уже к 4-м годам они в достаточной степени овладевают принципиальным механизмом решения задачи толкования, формулирования значения слова. Трёхлетние дети ещё очень плохо толкуют слова, дают странные, случайные ответы, часто вообще отказываются отвечать. В 4 года происходит резкий перелом и в 5-6 лет они дают вполне приемлемые толкования. Однако проблема приближения к взрослым стандартам центра-периферии словаря остаётся и в более старшем возрасте.

Как показывают эксперименты, многие десятилетние школьники ещё очень плохо владеют периферией словаря взрослых. Так, не зная слов, связанных со службой в церкви, они начинают искать форму слова и приходят к ложным этимологиям (алтарь-человек, живущий на Алтае).

Исходя из сказанного выше, делаем вывод, что основными положениями процесса развития связной речи младших школьников являются: связь работы по развитию речи с учетом психологических особенностей мышления в младшем школьном возрасте, а также взаимозависимость устной и письменной речи при работе над усовершенствованием навыков связной речи учащихся. Работа над развитием связной речи в процессе инклюзивного обучения должна стать единым общешкольным процессом, учитывающим все многообразие познавательной деятельности младших школьников в процессе усвоения учебных предметов, разнообразных лексических и фразеологических приемов в зависимости от особенностей учебного материала.

Следовательно, требование по организации стимулирования процесса развития связной речи в рамках инклюзивного образования предъявляется не только к учителям-лингвистам, но и к каждому учителю-предметнику.

Список использованной литературы:

1. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский – М., 1991.
2. Зимняя, И.А. Педагогическая психология [Текст] / И.А. Зимняя.- Росгов-на-Дону: Феникс, 1997.-480с.
3. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: в 2т. [Текст] / А.Н. Леонтьев – М., 1993.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ В СПО ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

XXI век, являющийся веком подавляющего развития информационных технологий и совершенствования таких наук как психология и социология, заставляет человека пересматривать свои взгляды во многих важнейших сферах его существования. Одной из таких стратегических для общества сфер есть образование. Как повысить эффективность обучения в целом?

Наибольшая актуальность в применении принципов инклюзивного образования присутствует в обучении детей с особыми образовательными потребностями, как, например, **обучение детей-инвалидов**, детей с различным уровнем развития и отличающимися способностями, детей, относящихся к другим этническим или культурным группам внутри какого-то определенного социума, и являющихся меньшинством. Такие дети в определенном смысле находятся в несколько «оторванном» или отчужденном от основного коллектива мире. И успешно «включить» их в социум, подарить обществу полноправного его члена и призвано **инклюзивное образование** (от англ. «Inclusion» – включение). Основа идеи такого образования не в отдельных специализированных учреждениях, а в обычных, там, где учатся все ученики. Такой подход вовлекает всех детей в естественную жизнь коллектива, стирает границы в нормальных отношениях и исключает или, по крайней мере, во много раз уменьшает ошибки формирования личности будущего взрослого человека.

Среди фундаментальных гуманистических направлений методологии развития инклюзивного образования можно выделить следующие направления:

- подготовка общества к принятию статуса равноправия детей независимо от их особенностей;
- переход к психолого-педагогической поддержке развития потенциала каждого ребенка;
- использование информационных технологий и развитие дистанционного образования для обеспечения равного доступа каждого к получению качественного образования;
- подготовка педагогических кадров к работе в условиях инклюзивного образования.

Инклюзия как гуманистическая форма вызвана необходимостью изменения общей системы, исключающей существующие в ней барьеры, чтобы позволить каждому инвалиду быть полноправным участником академической и социальной жизни образовательного учреждения. Методологическим основанием построения таких образовательных систем должна служить единая система фундаментальных и нравственных законов развития единого пространства жизни общества.

Образование выполняет две важнейшие функции развития личности: экономическую – воспроизводство квалифицированных трудовых ресурсов для общественного производства и воспитательную, т.е. духовное, нравственное,

художественное, культурное развитие личности. «Образование – единый целенаправленный процесс *воспитания и обучения*, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов» (из ФЗ №273 ст.2, п.1).

Процесс получения знаний, требования к качеству и индивидуализации получения знаний различными категориями обучающихся вызывают настоятельную необходимость разработки широкого комплекса образовательных программ, позволяющих каждому желающему получить именно то образование, в те сроки и в том месте, которые представляются для него приемлемыми не зависимо от пола, возраста, социального происхождения, способностей, состояния здоровья. Инклюзивная педагогика должна быть нацелена на исследование роли образования в данном разрезе.

Концепция инклюзии - это целостный подход к решению многих из человеческих проблем. Все идет от убеждения, что все дети должны посещать школы, независимо от их культурного и социального уровня и от их способностей и возможностей. Мы должны сосредоточиться на обеспечении равного формального доступа ко всем типам образования.

Концепция инклюзивного образования предполагает также создание атмосферы гуманистических взаимоотношений между участниками образовательного процесса, организацию благоприятного учебного процесса, наличие квалифицированных специалистов. Родители становятся активными членами команды и работают наравне с преподавательским составом над составлением, осуществлением и мониторингом индивидуальной образовательной траектория ребенка. Только командная работа преподаватель – родители - коллектив студентов - сам обучаемый обеспечит успешное и эффективное ее решение.

Задача инклюзивного образования не может быть решена снаружи, эта задача может решаться только изнутри самим сообществом. Шаг навстречу тому, кто в беде, кто очень зависим от окружающих, потому что ему не выжить без них - это и есть суть гуманистической концепции инклюзии. Это взаимная адаптация ребёнка-нвалида и общества друг к другу. Это такой образовательный процесс, в ходе которого не только особенный ребёнок адаптируется к сообществу сокурсников, но и сами сокурсники делают необходимые шаги для того, чтобы приспособиться к нему.

Данная проблема стала актуальна в условиях внедрения ФГОС III поколения профессиональной подготовки, в том числе и при подготовке средних медицинских работников.

Новый закон «Об образовании» достаточно четко обозначил инклюзивное образование как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» (ст. 21 п. 27).

Хотим поделиться опытом работы со студентом, обучавшимся в нашей образовательной организации. Поступил он с проблемой, возникшей с детства, а именно с диагнозом ДЦП.

Первая проблема, с которой мы столкнулись, а как же примет его коллектив, в котором он должен был существовать целых 4 года, получать должную профессиональную подготовку и должное воспитание. Тут не обошлось без тесного контакта с родителями и, конечно же, со студентами. Классный руководитель провела большую разъяснительную работу в группе, часто беседовала со студентами группы индивидуально. На первых порах ежедневно была в контакте с мамой.

Педагоги разрабатывали для этого студента индивидуальный подход к обучению. Ведь он не успевал записывать весь новый материал. Приходилось ксерокопировать лекции, отправлять тезисы теоретических материалов в интернете. Студенты группы как могли, помогали, давали ему домой свои лекции, тетради по практике. И здесь не обошлось без помощи мамы, она ночами переписывала ему конспекты, вместе с сыном читала, заучивала наизусть, пересказывала.

Еще один камень преткновения – это дорога от дома до учебы, которая занимала у него 1-1,5 часа, при нормальном раскладе совершенно здорового студента – 15-20 минут.

Трудности предполагались и на практике (которая занимает примерно 70% всего периода обучения). Его заболевание связано с поражением нервной системы и поэтому нарушены двигательные центры. Естественно, если обучаемый с трудом передвигается, концентрация движения и верхних конечностей тоже нарушена. Наша профессия требует отработки навыков практических медицинских манипуляций. Многие манипуляции студент так и не освоил, на государственном экзамене с большим трудом получил удовлетворительную оценку.

Работу всего педагогического коллектива построили таким образом, чтобы проводить и воспитательную работу на определенном должном уровне. Если в нашем училище проводился «День здоровья» – руководитель физ. воспитания организует турнир по шахматам. Если в нашем училище проводился «День матери» - его мама принимает активное участие, тем более она сама выпускница нашего училища, работает медицинской сестрой, она же проводит большую работу по привитию любви к избранной профессии среди студентов. Он активный болельщик всех внутриучилищных мероприятий и конкурсов.

Мы рады, что наш педагогический и студенческий коллектив предоставил хотя бы одному человеку из среды инвалидов обучаться целых 4 года в среде обычных здоровых людей. Да были трудности, да были споры, да были сомнения. На выпускной вечер он пошел со всей группой, на вручение диплома вышел и ему, как и всем выпускникам, наш директор пожал руку и сказал слова напутствия.

Трудности его ожидали и на этапе трудоустройства. Так нигде он и не работает. Но хорошо овладев компьютером, пытается найти работу в этом направлении.

Конечно, давая образование, мы должны были его научить на отлично выполнять простейшие манипуляции, оказывать помощь пациенту, но мы сделали важнее, мы, хоть на короткий срок, адаптировали человека с ограниченными возможностями к среде обычных здоровых ребят. Мы руководствовались «правом каждого человека на образование федеральными государственными органами,

органами государственной власти субъектов Российской Федерации и органами местного самоуправления создаются необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения и условия, в максимальной степени способствующие получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья» (ФЗ №273 ст . 5 п. 5 пп.1).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ONLINE СИСТЕМЫ КАК ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

ONLINE SYSTEM AS A FORM OF EDUCATION CHILDREN WITH DISABILITIES

Инклюзивное образование – термин, используемый для обозначения процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных школах. В его основу положена идеология, которая исключает любую дискриминацию учеников, но в то же время создает специальные условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. Эта теория признает, что все дети могут учиться, а их отличительные особенности достойны уважения. Одним из направлений инклюзивного образования является дистанционное обучение с использованием on-line систем. Формы обучения – это семинары, тренажеры, консультации, самостоятельные работы. При этом возможно использовать средства дидактического взаимодействия: электронная почта, теле и видеоконференции, чат.

Преимущества дистанционной формы обучения для детей с ограниченными возможностями неоспоримы:

- обучение в психологически комфортной, привычной для ребенка обстановке за его компьютером;
- индивидуальные сроки и темп обучения;
- высокая доля самостоятельности наряду с возможностью в любое время получить помощь от учителя;
- преодоление территориальных и временных ограничений.

Для получения оптимальных результатов дистанционного обучения детей-инвалидов важны следующие факторы и условия:

- наличие современной компьютерной базы и хорошего доступа к сети Интернет;
- наличие у учителей хороших образовательных ресурсов и опыта дистанционного образования.

Для проведения дистанционных уроков в реальном времени (синхронно) удобно использовать чат. Для индивидуальных занятий можно использовать ICQ. При асинхронной форме проведения дистанционных уроков эффективно использовать e-mail.

Дистанционное обучение, зародившись еще в конце 20-го столетия, вошло в 21 век как одно из наиболее эффективных и перспективных систем обучения учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

В России дистанционные формы обучения до недавнего времени не применялись в широком масштабе из-за ряда объективных причин – в основном из-за недостаточного развития и широкого распространения технических средств новых информационных и телекоммуникационных технологий. В настоящее время созданы

технические предпосылки для широкого использования дистанционного обучения в образовании.

Образование детей с ограниченными возможностями должно стать частью их социальной реабилитации, направленное на успешное интегрирование в обществе.

В нашей школе в настоящее время обучаются 110 детей-инвалидов по общеобразовательной программе в коррекционных классах VI вида. Из них 23 ученика находятся на надомном обучении. Есть дети, тяжесть заболевания которых не позволяет им учиться в режиме школьных занятий. В 2010 году двенадцать учеников нашей школы получили комплект специализированного оборудования для детей-инвалидов в рамках реализации мероприятия «Развитие дистанционного образования детей-инвалидов». Это позволило им увеличить возможности в получении образовательной информации, расширить спектр реализуемых задач обучения.

За последние два года семь учителей коррекционных классов обучились на курсах по системе «Телешкола». Использование on-line системы в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья позволяет варьировать способы и объемы подачи материала с учетом степени подготовленности, реального состояния знаний, умений и навыков, а так же состояния здоровья ученика. Учащийся имеет возможность самостоятельно выбирать траекторию обучения, индивидуальный темп изучения материала. Происходит социализация учащихся.

При всех плюсах хотелось бы отметить и некоторые отрицательные моменты:

- есть категории учеников с ограниченными возможностями, у которых слабое зрение, другие проблемы, а значит, у них будут ограничения пользования ресурсами, как по времени, так и по содержанию;

- отсутствие реального, «людского» общения между учеником и учителем;

- дома ученик может легко расслабиться и потерять интерес к учебе.

Необходимо иметь сильную мотивацию и самодисциплину.

В заключении хочется сказать, что использование on-line системы в образовательных учреждениях специального типа для детей с ограниченными возможностями здоровья существенно расширяет круг общения и возможности учащихся в получении более полного образования.

Список использованной литературы:

1. Агафонов, С.В. Средства дистанционного обучения. Методика, технология, инструментарий - Петербург. - 2003.
2. Вымятин, В.М. Дистанционное образование и его технологии. – Томск. - 1998.
3. Справочник инклюзивного образования. – Казань. - 2009.
4. Хуторской, А.В. На урок – в интернет! - Москва. - 2000.

ВОЗМОЖНОСТЬ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

THE POSSIBILITY OF INCLUSIVE EDUCATION IN CHILDREN'S MUSIC SCHOOL

В настоящее время, согласно официальным данным Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации, в России проживает более 10 миллионов людей-инвалидов. Настораживает тот факт, что с каждым годом увеличивается количество детей с ограниченными возможностями (далее по тексту ОВ). Несмотря на то, что в России для детей с ОВ успешно функционирует система специального образования, где созданы особые условия для занятий с такими детьми, работают врачи, специальные педагоги, возникает ряд социально-психологических проблем. Одна из них – низкая конкурентноспособность детей с ОВ. В большинстве случаев это обусловлено изоляцией таких детей от общества здоровых людей.

В последние годы стала функционировать альтернатива общепринятой системы – интеграция детей с ОВ в здоровые детские коллективы, совместное обучение ребят с ОВ и детей без инвалидности в обычных, общеобразовательных школах – инклюзивное образование. В 2008 году Россия подписала Конвенцию ООН «О правах инвалидов». В статье двадцать четвертой Конвенции говорится том, что в целях реализации права на образование государства-участники должны обеспечить инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни человека. Сейчас система инклюзивного образования включает в себя учебные заведения среднего, профессионального и высшего образования. С целью создания безбарьерной среды в обучении и профессиональной подготовке людей с ОВ разрабатываются специальные учебные курсы для педагогов и других учащихся, направленные на развитие взаимодействия. Кроме этого необходимы специальные программы, направленные на облегчение процесса адаптации детей с ОВ не только в общеобразовательных учреждениях, но и в школах дополнительного образования.

В статье представлен опыт работы преподавателей детской музыкальной школы (далее по тексту ДМШ) с детьми, имеющими ОВ (детский церебральный паралич).

Поскольку нет достаточной литературы по вопросам инклюзивного образования ребенка с ОВ в ДМШ, а процесс выстраивать необходимо, за основу взаимодействия педагога с таким ребенком была взята модель психолого-педагогической реабилитации детей с ОВ. Важными положениями при выборе приоритетных методических приемов явились: их направленность на развитие «сохраненных» функций, свойств и качеств ребенка, значимых в роли компенсаторных механизмов; их направленность на достижение возможности успешной самореализации ребенка в различных социальных условиях; соответствие «музыкальных нагрузок» индивидуальным возможностям детей (как по содержанию, так и по форме).

Однако эффективность образовательного процесса достигалась и за счет принципиальных методологических положений. Среди них: принцип гуманизма - ориентирующий на поиск позитивного, на актуализацию потенциальных возможностей, заложенных в человеке, признающий абсолютную ценность ребенка, как личности; принцип реалистичности - ориентирующий на постановку реально достижимых целей, исходя из возможностей ребенка; принцип системности - ориентирующий на понимание ребенка, как единой, целостной системы, своеобразно и динамично развивающегося субъекта; принцип вариативности - подразумевающий гибкость «тактики» педагогического общения; принцип недирективного (личностно-ориентированного) подхода.

Личностно-ориентированная модель работы при инклюзивном образовании оказалась наиболее благоприятной. Как показала практика, подобный стиль взаимодействия присущ не всем педагогам, однако его можно выработать за счет объективного самоанализа. Самоанализ предполагает наличие трех блоков психологической рефлексии: первый блок – осознание взрослым характера своего взаимодействия с ребенком и верное понимание им его поведения; второй блок – осознание педагогом в процессе контакта с ребенком не только своих чувств, своего внутреннего состояния, но и соответствующих переживаний ребенка; третий блок – понимание взрослым причин, по которым он испытывает те или иные чувства, а также причин, порождающих разнообразные чувства ребенка. Самоанализу можно подвергнуть и свое отношение к детям. В педагогической практике наиболее часто наблюдаются следующие типы отношений: симпатия к ребенку; жалость, сочувствие горькому жизненному опыту ребенка, которые могут вылиться в активную деятельность, направленную на изменение жизненной ситуации воспитанника, но могут и остаться в рамках пассивного сострадания; отвержение, которое характеризуется антипатией, неуважением, стремлением соблюдать межличностную дистанцию. Определив тип своего отношения к ребенку, педагог может грамотно осуществить коррекцию собственной позиции.

Также при работе необходимо было учитывать как общепсихологические особенности детей, так и модально-специфические и неспецифические закономерности их развития. С этой целью были проведены консультации с психологом, осуществлен анализ литературы.

Теоретический анализ показал, что психологические особенности детей с ОВ существенно различаются, однако специалисты выделяют и общие нарушения. К ним относятся: замедление скорости приема и переработки поступающей информации; снижение уровня познавательной активности; бедность запаса представлений и знаний об окружающей действительности; разнообразные формы речевых нарушений и затруднения в формировании процесса речевого опосредования; трудности в сфере общения; нарушенное общее моторное и психомоторное развитие; диспропорция между образной и вербальной сферами психики; разнообразные деформации социальной ситуации развития. Помимо перечисленных психологических особенностей особым фактором, отягощающим личностное развитие детей с ОВ, являются уродующие нарушения. Нарушения телосложения и дисморфии лица также затрудняют социальную интеграцию в особенности интеллектуально сохранных

детей, у них возникают состояния хронической тревоги, формирующей социальные страхи, связанные с ситуациями самопрезентации.

Как же выстраивались взаимоотношения с детьми, имеющими особые познавательные и образовательные способности? Прежде всего, до минимума сводилась фиксация на их физических дефектах. Отношение к ним было максимально таким же, как к обычным, здоровым детям. Использовался режим максимальной занятости без чрезмерного утомления. Не допускались интеллектуальные перегрузки, так как у детей с ОВ могло развиваться интеллектуальное переутомление, которое особенно сильно проявляется на фоне гиподинамии (ограниченной подвижности). Во время занятий у детей иногда возникали эмоциональные вспышки, капризы – лучшим способом с ними справиться стало переключение внимания на другие виды деятельности (например, с самостоятельного исполнения на прослушивание музыкальных записей, показ презентаций, физкультпаузы и т.д.).

В нашем случае дети обучались игре на фортепиано и ниже приводятся элементы построения уроков и методические рекомендации с учетом особых способностей.

Методически основная задача педагога в классе «фортепиано» заключается в том, чтобы помочь ученику овладеть произведением, подготовить его к концертному выступлению. Обычно работа учащегося над пьесой состоит из следующих стадий: 1) ознакомление с произведением и его разбор; 2) преодоление как более общих трудностей, так и частных, связанных с исполнением деталей; 3) «собрание» всех разделов произведения в единое целое, работа над ним; 4) концертное исполнение.

Исходное эмоциональное состояние ребенка служило ориентиром при подборе репертуара. Исполнение разнохарактерных произведений способствовало как снятию эмоционального напряжения, так и повышению общего психологического тонуса.

Кроме того, при подборе репертуара учитывались собственные пожелания учащегося, и предоставлялся выбор для того, чтобы он был заинтересован в разучивании изучаемого произведения. Переложения современной музыки для фортепиано наряду с классикой исполнялись учащимися с большим удовольствием.

Ознакомление с произведением – очень важный для учащегося момент. В младших и средних классах (а в нашем случае и старших) ученики плохо читали с листа, поэтому педагог сам играл произведение, останавливая внимание на основных выразительных особенностях. Также рассказывал о характере произведения, указывал на типичные трудности.

Ознакомившись с произведением, ученики приступали к тщательному прочтению текста. Произведение разбиралось сначала небольшими относительно законченными построениями и каждой рукой отдельно. Требовалось достаточно много времени, чтобы юные музыканты были готовы к разбору сразу двумя руками.

После разбора, как правило, произведение заучивалось наизусть, и затем начиналась детальная работа над ним. Основные проблемы на этом этапе: звучание инструмента; фразировка; динамика и агогика; аппликатура; педализация. Поначалу дети неправильно понимали характер звучания пиано. Они начинали бояться самого звука инструмента, теряли ощущение опоры на клавиши и пиано «не звучало». Педагогу приходилось разъяснять, что характер звучания всегда

определяется смыслом музыки, и требует особой точности прикосновения пальцев к клавишам.

При выборе аппликатуры определяющим фактором всегда является «удобство», которое обусловлено смыслом музыки. Однако в нашем случае ученики могли играть так, как им было субъективно удобнее. Также не применялась педализация произведения.

На третьем этапе вся предварительная работа оформлялась в законченное целое. Для осознания исполнительских намерений прослушивались записи данного произведения различными музыкантами. В собственном исполнении темп выбирался иногда не такой, как был задуман автором, но это позволяло ребенку чувствовать себя удобно.

Работая с детьми разных возрастов, разных психофизических статусов основным психологическим моментом со стороны педагога являлась поддержка детей на экзаменационных и концертных выступлениях.

Как правило, на повседневных занятиях большинство детей находилось в состоянии нормы или в оптимальном психическом состоянии. В безопасной обстановке происходило заучивание текста, шлифовка отдельных трудных мест. Во время концерта нервно-психическое состояние учащихся менялось: возникали усиливался тремор (дрожь) рук, беспокойство допустить ошибки в игре. Для регуляции психического состояния была использована дыхательная гимнастика, которая помогала в некоторых случаях мобилизовать учеников, в других ситуациях – снять накопившееся напряжение.

Помимо индивидуального класса по специальности учащиеся с ОВ посещали общегрупповые занятия: сольфеджио, хор, музыкальную литературу, где общение выстраивалось не только с педагогами, но и со сверстниками. Принимая во внимание тот факт, что обучение проходило с первого класса (шести лет), здоровые дети не обращали особого внимания на имеющиеся дефекты у одноклассников, а с возрастом между ними установились дружеские отношения.

Таким образом, обучение в ДМШ, где ребенок с особыми познавательными и образовательными способностями окунался в музыкальную среду, овладевал навыками игры на инструменте, общался с другими сверстниками, взрослыми педагогами, способствовало укреплению уверенности в своих силах, сохранению надежды на возможность самоопределения во взрослой жизни. Тем самым, инклюзивное образование в ДМШ целесообразно и необходимо.

**Филипенко М.Ю., Мухаметшакирова Н.А.,
Юнусова Е.А.**
Россия, г. Зеленодольск

ТОЛЕРАНТНАЯ ПЕДАГОГИКА

Отношение к детям с ограниченными возможностями здоровья за время существования человеческой цивилизации было разным: равнодушие, ненависть и агрессия, забота и милосердие. И только сейчас общество начинает осознавать необходимость эффективного сотрудничества на равных всех, в т.ч. людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Наше мнение, что такие дети должны развиваться вместе со здоровыми детьми, что позволит частично снять остроту проблемы их социальной адаптации, с ранних лет научиться взаимодействовать с другими детьми, чувствовать себя более полноценно, участвуя в жизни детского коллектива наравне с другими. Остальным детям совместное развитие и воспитание с детьми с ОВЗ позволяет стать добрее, терпимее, получить опыт сочувствия и сострадания, расширить представление детей о реальной жизни. Безусловно, педагогам, работающим в группах, объединяющих детей с разными возможностями, необходимы навыки оказания поддержки. Им следует целенаправленно организовывать образовательный процесс так, чтобы от детей требовалась оптимальная двигательная активность во всех видах детской деятельности. Такой подход не только стимулирует физическое развитие детей с разными возможностями здоровья, но и способствует более успешному решению других образовательных задач.

Таким образом, придавая особую значимость роли двигательной активности в укреплении здоровья дошкольников в т.ч. с ОВЗ, необходимо расставить приоритеты в режиме дня. Многолетний опыт работы показывает, что в течение дня двигательную активность целесообразно разделить на несколько этапов, подбирая соответствующие средства, методы и формы.

С утра, для повышения работоспособности детей после ночного сна, а также в целях совершенствования мышечного аппарата и дыхательной системы очень важна утренняя гимнастика. Её мы проводим в различной форме: традиционной, игровой под музыкальное сопровождение. С наступлением летнего периода утренняя гимнастика должна проводиться на свежем воздухе, равно как и занятия физической культурой. В остальное время года из трёх, положенных по СанПиН занятий физкультурой, одно – в обязательном порядке должно проходить также на свежем воздухе. Занятия по физической культуре - основная форма обучения двигательным навыкам и развития оптимальной двигательной активности дошкольников. Обязательными для каждого занятия являются упражнения для улучшения осанки и развития гибкости позвоночника. Непременное условие при проведении занятия - постоянное наблюдение за самочувствием детей.

Перед завтраком уместны подвижные игры средней и высокой активности, если следующие по расписанию занятия связаны с длительной статической позой (формирование элементарных математических представлений, развитие речи, ИЗО). Более спокойные игры проводятся, если в расписании непосредственной образовательной деятельности есть физкультура и музыка. Пальчиковые игры в период осуществления непосредственной образовательной деятельности наряду со

стимулирующим влиянием на развитие речи являются мощным средством повышения работоспособности коры головного мозга, у детей улучшается внимание, слух, зрение.

Звуковой дыхательной гимнастикой мы занимаемся потому, что она направлена на стимуляцию обменных процессов в клетках за счёт звуковой вибрации. Кроме того, звуковая вибрация позволяет улучшить микроциркуляцию в области лёгочных альвеол, стимулирует деятельность диафрагмы, улучшает дренаж мокроты, расслабляет мускулатуру бронхов, повышает эмоциональный тонус. Её можно выполнять между любыми видами нагрузки. Данные упражнения следует проводить в хорошо проветренном помещении, до приёма пищи или за 1,5-2 часа до еды, лучше – в утренние часы. Одежда мягкая, свободная. После дневного сна в каждой группе проводится оздоровительная гимнастика. Она состоит из 4-6 упражнений, сопровождается спокойной музыкой. Дети выполняют упражнения лёжа в кроватках. В старших группах в зарядку после дневного сна можно включать самомассаж. После выполнения гимнастики по «дорожкам здоровья» дети идут умываться.

Не секрет, что в режиме дня необходимо выделять достаточное время для пребывания детей на свежем воздухе. Ежедневная продолжительность прогулки детей должна составлять не менее 4-4,5 часов. Прогулку лучше организовывать не менее двух раз в день. Прогулка - благоприятное время для проведения индивидуальной работы с детьми и организации их самостоятельной двигательной активности. Необходимо тщательно планировать прогулку, подбирая игры с учётом возраста детей, включая бег, метание, прыжки и т. д. Дети дошкольного возраста с удовольствием играют в сюжетные игры и игры с предметами. У старших дошкольников пользуются популярностью игры-эстафеты, игры по правилам, с элементами соревнования, а также всё, что связано с самостоятельной двигательной активностью.

Осознавая практическую значимость и актуальность проблемы воспитания здорового ребёнка, в нашем детском саду мы реализуем проект «Быть здоровым – это здорово!». Деятельность по проекту отвечает методологическим принципам, т.к. она положительно влияет на успешную социализацию ребёнка, внутрисемейные и социальные отношения в целом; психолого-педагогические мероприятия реализуются планомерно; данный проект может быть реализован в условиях дошкольного учреждения любого вида, в группах общеразвивающего и комбинированного типа; также он предусматривает общую ревизию потенциальных возможностей детского сада, ресурсов социума для обеспечения эффективного внешнего воздействия на ребёнка в его индивидуальном и личностном развитии.

Проект по здоровьесбережению «Быть здоровым – это здорово!» имеет свою общественную миссию. Его цель - инициирование позитивных изменений воспитанников ДООУ в отношении формирования жизнеутверждающей социальной позиции с помощью педагогически организованных действий. Цель проекта – формирование основы культуры здоровья через решение таких задач, как:

- создание для детей с ОВЗ условий для полноценного общения со сверстниками;
- сохранение и укрепление физического и психического здоровья детей,
- воспитание культурно-гигиенических навыков,
- формирование начальных представлений о здоровом образе жизни,
- развитие физических качеств,

- накопление и обогащение двигательного опыта детей,
- формирование потребностей в двигательной активности и физическом совершенствовании.

Первоначальным этапом реализации проекта стали управленческие решения со стороны администрации, такие, как издание приказа на реализацию проекта, на создание рабочей группы по реализации проекта. В функции рабочей группы, членами которой мы являемся, входит:

- прогноз тенденций изменения состояния здоровья воспитанников,
- анализ ресурсных возможностей ДОУ,
- анализ и оценка достижений,
- SWOT — анализ,
- оценка инновационного потенциала коллектива,
- проблемно-ориентированный анализ состояния здоровьесберегающей деятельности ДОУ в целом,

Определение ключевых проблем и их причин.

Процедура оценки результата итогов реализации отдельных этапов проекта может быть разная. Одна из них – оценка достижения цели, решение задач и соблюдение принципа природосообразности. К критериям эффективности мы относим следующие:

Активное включение в образовательный процесс всех участников. Показателями в данном случае являются – совещания рабочей группы, заседания родительского комитета, в состав которого входят также родители детей с ОВЗ, учёт пожелания детей при организации групповой деятельности.

Вариативность организации процесса обучения и воспитания в рамках проекта. Показатель – вариативная образовательная среда.

Сотрудничество с семьями воспитанников. Показатели – участие родителей в спортивно-оздоровительной деятельности детского сада, консультации родителей по волнующим их вопросам, связанным со здоровьем детей, информационная поддержка странички «Здоровые дети – в здоровой семье» официального сайта ДОУ.

Динамическое развитие детского сада. Показатель – изменение образовательных условий в связи с диагностикой как образовательных, так и физических потребностей ребёнка.

В повседневной совместной деятельности детей с разными возможностями здоровья воспитывается открытость и уважение к людям, прививается способность понимать других людей, сохраняя при этом индивидуальность.

Список использованной литературы:

1. Новикова И. М. Формирование представлений о здоровом образе жизни у дошкольников. — М.; Мозаика-Синтез, 2009-2010.
2. Пензулаева Л.И. Физкультурные занятия в детском саду. - М.: Мозаика-Синтез, 2010.
3. Степаненкова Э. Я. Физическое воспитание в детском саду, —М.: Мозаика-Синтез, 2012.
4. Щетинин, М. Дыхательная гимнастика Стрельниковой/ М.Щетинин. - М. : Метафора, 2008.
5. Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения // МЦФЭР. 2013. №12.

СОЦИАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ «СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ С ПРИМЕНЕНИЕМ МЕТОДА ЛЕЧЕБНОЙ ВЕРХОВОЙ ЕЗДЫ (ИППОТЕРАПИИ)» КАК ТЕХНОЛОГИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

SOCIAL PROJECT «SOCIO-PSYCHOLOGICAL REHABILITATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES USING THE METHOD OF THERAPEUTIC RIDING (HIPPO THERAPY)» AS A TECHNOLOGY OF INCLUSIVE EDUCATION

Согласно данным отделения Пенсионного фонда РФ по РТ, в настоящее время в республике проживают свыше 323 тысяч людей с ограниченными возможностями здоровья, из которых более 14,2 тысячи - дети. В Международной номенклатуре нарушений, ограничений жизнедеятельности и социальной недостаточности Всероссийской организации здравоохранения «под ограничением жизнедеятельности понимается любое ограничение или отсутствие способности осуществлять деятельность способом или в рамках, считающихся нормальными для человека данного возраста» (МНН, ВОЗ, Женева, 1989). Ограничение возможностей проявляется в полной или частичной утрате человеком способности или возможности осуществлять самообслуживание, самостоятельно передвигаться, ориентироваться, общаться, контролировать свое поведение, обучаться, заниматься трудовой деятельностью. Чиновники считают, что при таких масштабах проблемы, необходимо создание единой сети центров реабилитации людей с ограниченными физическими возможностями.

Ученые многих стран в настоящее время ведут поиск эффективных программ укрепления здоровья людей с ограниченными возможностями (далее ОВ), восстановления их работоспособности, реабилитации, интеграции в общество, активного участия в жизни, обеспечения равенства со здоровыми людьми. Для решения этих задач необходимы научные исследования, объединение усилий медиков, педагогов, психологов и других специалистов для проведения комплексной реабилитации.

По определению Международной организации труда (МОТ), сущность реабилитации (rehabilitatio (лат.) - восстановление) заключается в восстановлении здоровья лиц с ограниченными физическими и психическими способностями для достижения максимальной физической, психической, социальной и профессиональной полноценности.

Конечной целью реабилитации людей с ОВ, по определению Всемирной организации здравоохранения, является их социальная интеграция.

Термин «интеграция» пришел из естественных наук – физики, биологии, где под ним понимается состояние связанности отдельных дифференцированных частей в целое и процесс, ведущий к такому состоянию.

Социальная интеграция – это понятие, характеризующее:

1. Совокупность процессов, благодаря которым происходит сцепление разнородных взаимодействующих элементов в социальную общность, целое, систему; формы поддержания социальными группами определенной устойчивости и равновесия общественных отношений;

2. Способность социальной системы или ее частей к сопротивлению разрушительным факторам, к самосохранению перед лицом внутренних и внешних напряжений, затруднений, противоречий.

Таким образом, социальная интеграция – это такие процессы, посредством которых отношения между частями социальной системы, людьми, коллективами упорядочиваются способом, обеспечивающим их гармоничное функционирование в определенных связях друг с другом.

В соответствии с этим, социальная интеграция людей с ОВ – это активное их участие в основных направлениях деятельности и жизни общества, «включенность» их в социальные структуры, предназначенные для здоровых людей и связанные с различными сферами жизнедеятельности человека – учебной, профессиональной и др. В свете последних веяний интеграция людей с ОВ тесно перекликается с идеями инклюзивного образования детей с особыми познавательными потребностями и возможностями.

В основу инклюзивного образования положена идеология, исключающая любую дискриминацию детей, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. Совместное (инклюзивное) обучение признано всем мировым сообществом как наиболее гуманное и наиболее эффективное.

Реализация данной идеи нашла свое отражение в экспериментально-социальном проекте «Социально-психологическая реабилитация детей с ограниченными возможностями с применением метода лечебной верховой езды (иппотерапии)». Проект был построен таким образом, что в нем принимали участие семьи, имеющие детей как с ограниченными физическими возможностями (ДЦП), так и относительно здоровых детей.

По результатам первичного обследования семей, участвующих в проекте, собирався консилиум с участием психолога, педагога, врача, специалиста по социальной работе, на котором проходило обсуждение полученных данных, хода совместной работы, возможностей реабилитации для данного ребенка.

Данный вид консилиума представляет собой одну из наиболее важных форм социально-психологической реабилитации. При такой организации работы специалистов максимально реализовались важнейшие теоретические основы парадигмы сопровождения проекта. А именно:

- его участниками являлись основные специалисты творческого коллектива (психолог, врач, педагог, специалист по социальной работе) и обмен информацией между ними позволял получить достаточно целостное представление о физическом, психологическом статусе ребенка и его семьи;

- в процессе равноправного сотрудничества на консилиуме разрабатывалась общая стратегия сопровождения каждого ребенка в ходе лечебной верховой езды (далее ЛВЕ): физического, нравственного, интеллектуального развития, развития психических процессов, коммуникативных навыков, а также его семьи;

- реализация решений консилиума позволила специалистам достичь основной цели Проекта – социально-психологической реабилитации.

Работа консилиума начиналась с выделения предмета исследования, в данном случае – реабилитации. Далее происходил обмен информацией, полученной в ходе первичного наблюдения, обследования. Психолог предоставлял результаты своей диагностической деятельности – наблюдений, тестирования, содержащие информацию об актуальном психическом состоянии и самооценке ребенка, типе семейного воспитания. Специалист по социальной работе - материалы, содержащие информацию о ведомственной принадлежности ребенка, социальном статусе его семьи, а также о проблемах, которые беспокоят семью. Врач освещал информацию, содержащую историю физического и психического развития ребенка; о состоянии здоровья на данный момент. Педагог делился наблюдениями об общем развитии ребенка, его словарном запасе, широте кругозора. Причем порядок изложения информации не имел принципиального значения. Как правило, начинали с обсуждения наиболее трудных случаев. На данном этапе работы шел «сбор целостного портрета» (А.Л. Венгер) ребенка и его семьи. Участники консилиума получали возможность увидеть его со всех сторон. Такое обогащение позволило осуществить комплексный подход: обеспечить всю необходимую помощь и поддержку. На консилиуме разрабатывалась общая стратегия реабилитации каждого ребенка. Подобная стратегия содержала в себе план конкретных реабилитационных занятий с инструктором по ЛВЕ, врачом, специалистом по социальной работе, психологом, педагогом. Больше внимание уделялось выбору физических упражнений и нагрузок на лошади для детей с учетом тяжести их заболеваний. В процессе обсуждения индивидуальной стратегии сопровождения на консилиуме была найдена оптимальная ситуация взаимодействия указанных специалистов. Заканчивалась работа консилиума выделением каждым специалистом своей линии реабилитации, определением формы и степени своего участия в процессе реабилитации всех семей, имеющих детей с ограниченными возможностями. Решение главной цели облекалось в конкретные направления деятельности, мероприятия и техники.

Работа специалистов с детьми с ОВ осуществлялась при строгом соблюдении общих принципов реабилитации: 1) принципа гуманизма (ориентирует на поиск позитивного, признающий абсолютную ценность ребенка как личности, его уникальность, право на свободу выбора. Этот принцип является общеметодологическим, он подчеркивает отсутствие сколько-нибудь существенных различий в подходах к больному и здоровому ребенку); 2) принципа реалистичности (ориентирует на постановку реально достижимых целей реабилитации, исходя из возможностей ребенка, объективных социальных условий и т.п.; именно этот принцип, в первую очередь, диктует необходимость строгого индивидуального подхода при проведении реабилитационных мероприятий); 3) принципа системности (ориентирует на понимание ребенка, как «объекта» реабилитации, не в смысле «носителя» отдельных свойств и качеств, а в смысле единой, целостной системы, своеобразно и динамично развивающегося субъекта); 4) принципа вариативности (подразумевает гибкость «тактики» реабилитации, выражающейся в качественном диапазоне ее задач, разнообразии приемлемых реабилитационных мероприятий и т.п.,

что, в конечном счете, предполагает отказ от жестких стереотипов, приоритет творческого начала при проведении реабилитации); 5) принципа оптимальной нагрузки (постепенное, строго дозированное увеличение физической нагрузки при занятиях ЛВЕ).

Поскольку реабилитационный процесс охватывал всю семью, а не только детей с ОВ, то, основываясь на концепции системного подхода к реабилитации семей, были воплощены основные принципы работы с семьей:

Принцип партнерства и совместной ответственности – активное вовлечение в реабилитационный процесс, как самого ребенка с ОВ, так и его семьи. Использование психологических тестов помогало найти подход к больному и его родственникам, учитывая индивидуальные особенности семьи.

Принцип тотальности, то есть фактор объединения усилий специалистов различных профилей, самого больного ребенка и членов его семьи, направленных на лечение, воспитание, образование и социальную адаптацию ребенка с ОВ и социальную реабилитацию семьи. Предпочтительно использование лечебно-восстановительных и медико-психологических мероприятий.

Принцип преемственности и иерархичности, в основе которого находится временная повторяемость (цикличность) и дифференцированность медицинских, педагогических и социально-психологических мероприятий для семей при строгом соблюдении единства результатов биологических и социально-психологических методов воздействия, направленных на снижение тяжести имеющихся у ребенка ограничений жизнедеятельности.

Дети с ОВ проходили сеансы иппотерапии совместно со здоровыми детьми, что дало им возможность войти в социум. На занятиях верховой ездой дети наблюдали за успехами друг друга; в психологических и педагогических мастерских объединялись в группы и занимались коллективным творчеством. Кроме того, реальными участниками проекта стали и родители детей. Присутствие родителей на занятиях и их активное участие в процессе овладения детьми верховой ездой привело к улучшению эмоционального компонента в отношении к больному ребенку: возросла эмпатийность, усилилось стремление к телесному контакту и оказанию эмоциональной поддержки.

Результатом проведенного эксперимента явилась оптимизация отношений между родителями и детьми, детьми с ОВ и их здоровыми сверстниками, и как следствие - усиление процессов, способствующих социальной интеграции. Очевидна эффективность комплексного подхода к семье. Приведенные примеры показывают, что в процессе занятий дети изменились: улучшилось их физическое самочувствие, они стали более уверенными, общительными, а главное поверили в собственные силы. Таким образом, социальная интеграция совместно с инклюзивным образованием отражает момент согласия, динамическое состояние координации, гармонии отношений и процессов в социальной группе любого масштаба.

Хабибуллина А.Я.
Россия, г. Казань

ИНКЛЮЗИВНАЯ ПЕДАГОГИКА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ: ПЕРВЫЕ ШАГИ

AN INCLUSIVE PEDAGOGY IN THE SECONDARY SCHOOL: THE FIRST STEPS

*«Для того, чтобы было легко жить с каждым человеком, думай о том, что тебя соединяет, а не о том, что тебя разъединяет с ним»
Л.Н.Толстой.*

Заполосный крик матери... Навстречу - черная масса многотонного грузовика... Визг тормозов... И темнота... А ребенку всего 10 лет. Потом долгие месяцы в больничной палате. Этим операциям, казалось, нет конца. Проблемы с позвоночником и частичная потеря зрения. Страшно видеть девочку, которая совсем недавно вместе со своими одноклассниками бегала и играла на уроках физкультуры, занималась танцами. Это все – в прошлом. А как жить дальше, осознавая, что прикована к инвалидному креслу? Надежда? Сразу становится грустным и каким-то уж очень взрослым взгляд маленького человека. Уже не верится в сказки. Остается только надежда... А сколько в мире детей-инвалидов, которым с детства не было дано здоровье!

Сколько в России детей-инвалидов, до сих пор точно никто определить не может. Официальная статистика Пенсионного Фонда на начало 2007 года насчитала более 575 тысяч человек. На начало 2012 года – более 800 тысяч. Причем, медицинские работники уверяют, что эти данные занижены более, чем в 2 раза. А реальность удручает: в России, как минимум, полтора миллиона детей-инвалидов. Дело в том, что данные Пенсионного Фонда показывают только тех детей, кто получает пособия по инвалидности, однако же, не все родители регистрируют детей-инвалидов. На всплеске рождаемости 2009-2013 годов закономерен и рост числа инвалидов с детства. Через пару лет эти детки достигнут школьного возраста.

Конечно, можно привести слова Кофи Аннана о праве каждого человека на образование. Можно напомнить и Стандартные правила ООН по обеспечению равных возможностей для людей с ограничениями, в частности, Правило 6: «Включающее образование это шаг на пути достижения конечной цели – создания включающего общества, которое позволит всем детям и взрослым, независимо от пола, возраста, этнической принадлежности, способностей, наличия или отсутствия нарушений развития и ВИЧ-инфекции, участвовать в жизни общества и вносить в нее свой вклад. В таком обществе отличия уважаются и ценятся, а с дискриминацией и предрассудками в политике, повседневной жизни и деятельности учреждений ведется активная борьба».

Можно вспомнить и о законодательных ресурсах:

Конституция Российской Федерации

Закон Российской Федерации «Об образовании» от 12 июля 1992 г. № 3266-1

Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24 ноября 1995 г. № 181-Ф

Протокол № 1 к Европейской Конвенции о защите прав человека и основных свобод

Конвенция ООН о правах ребенка

Конечно, можно припомнить и 8 принципов инклюзивного образования.

Но как ребенка поддержать после трагедии? И как конкретно помочь тысячам детей, больных от рождения, и их родителям?

В нашей стране долгие годы замалчивался этот неудобный вопрос – обучение детей-инвалидов. Этим делом занимался узкий круг специалистов. Надо отметить, что в течение долгих десятилетий система обучения в специализированных интернатах и коррекционных школах отлажена достаточно хорошо. В России для детей с инвалидностью создана и успешно функционирует система специального образования. В этих учреждениях созданы особые условия для занятий с такими детьми, работают врачи, специальные педагоги. Но во многом, из-за обособленности специальных/коррекционных образовательных учреждений уже в детстве происходит разделение общества на инвалидов и здоровых. В результате обучения детей-инвалидов в специальных условиях – конкурентоспособность их на образовательном рынке низка и единицы продолжают образование в ВУЗах.

Вместе с тем, есть масса детей, способных обучаться в средних общеобразовательных школах. Как же обидно слышать реплики, что наше общество не готово обучать и воспитывать совместно детей с разными группами здоровья. Не боюсь прослыть несведущим дилетантом и считаю, что в России всегда приветствовалось милосердие. А дети... Они просто копируют взрослых. Если ребят правильно подготовить, объяснить им, что просто все люди разные, то их восприятие не очень здорового ребенка в классе будет вполне достойным.

Конечно, существуют определенные барьеры материального и социального характера:

Архитектурная недоступность школ. И хотя в нашей школе есть пандусы и специально оборудованные санитарные узлы, но нет лифтов или подъемников.

Большинство учителей и директоров массовых школ недостаточно знают о проблемах инвалидности и не готовы к включению детей-инвалидов в процесс обучения в классах

Родители детей инвалидов не знают, как отстаивать права детей на образование и испытывают страх перед системой образования и социальной поддержки

Инклюзия, в первую очередь, означает - раскрытие каждого ученика с помощью образовательной программы, которая достаточно сложна, но соответствует его способностям.

Инклюзивное (включающее) образование дает возможность всем учащимся в полном объеме участвовать в жизни коллектива детского сада, школы, института, в дошкольной и школьной жизни (Дэвид Бланкет)

Инклюзивное (включающее) образование направлено на развитие у всех людей способностей, необходимых для общения.

В МБОУ «СОШ №177» г. Казани обучается 11 ребят – инвалидов, из них 7 детей - с болезнями опорно-двигательного аппарата, и 4 человека с соматическими заболеваниями. Почти все обучаются наряду со здоровыми сверстниками.

Идеально, если реализуются правила инклюзивной школы:

Все ученики равны в школьном сообществе

Все ученики имеют равный доступ к процессу обучения в течение дня

У всех учеников должны быть равные возможности для установления и развития важных социальных связей

Планируется и проводится эффективное обучение

Работники, вовлеченные в процесс образования, обучены стратегиям и процедурам, облегчающим процесс включения, т.е. социальную интеграцию среди сверстников

Программа и процесс обучения учитывает потребности каждого ученика

Семьи активно участвуют в жизни школы

Вовлеченные работники настроены позитивно и понимают свои обязанности

Совместное (инклюзивное) обучение признано всем мировым сообществом как наиболее гуманное и наиболее эффективное. Направление на развитие инклюзивного образования так же становится одним из главных в российской образовательной политике. Положения об инклюзивном образовании закреплены в российских государственных документах (Национальная доктрина образования Российской Федерации до 2025 года).

Инклюзивное обучение детей с особенностями развития совместно с их сверстниками – это обучение разных детей в одном классе, а не в специально выделенной группе (классе) при общеобразовательной школе. На уроках, математики и русского языка можно и не услышать фразы «Иванов, к доске!» Переносную доску можно приблизить к ученику, чтобы он записал на ней вычисления, чтобы сравнить с результатом всего класса. И отвечать ученики могут, не вставая из-за парт.

Домашнее обучение – эффективный вариант обучения детей-инвалидов, при котором преподаватели образовательного учреждения организованно посещают ребенка и проводят с ним занятия непосредственно по месту его проживания. В этом случае, обучение осуществляется силами педагогов ближайшего образовательного учреждения. По окончании обучения ребенку выдается аттестат об окончании школы общего образца с указанием программы, по которой он проходил обучение.

У нас в школе активно применяется и дистанционное обучение. Для его осуществления учителя организуют учебные модули и отправляют их по электронной почте ребенку. Общение преподавателя с ребенком может проходить в режиме онлайн конференции. Выполненные учащимся задания, приходят к учителю на проверку с последующей коррекцией

Личностно-деятельностный подход является основой организации образовательного пространства, в том числе, и даже в большей степени, при инклюзивном образовании.

Еще Л.С. Выготский указывал на необходимость создания такой системы образования (обучения), в которой ребенок с ограниченными возможностями не исключался бы из общества детей с нормальным развитием. Ведь есть нарушения, которые не препятствуют больному ребенку общаться со здоровым.

ИНКЛЮЗИВНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В последнее время в образовательном пространстве России все более актуальной становится проблема создания доступной, безбарьерной среды для обучающихся с особенностями в развитии, в том числе для лиц с ограниченными возможностями здоровья.

В своем Послании Федеральному собранию Российской Федерации 12 декабря 2013 года Президент РФ В.В. Путин отметил, что учитель «должен быть готов использовать в обучении современные технологии, уметь работать с детьми с ограниченными возможностями».

Вступивший в силу в сентябре 2013 года Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» провозгласил в качестве одного из основных принципов государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования «адаптивность системы образования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам человека». В указанном Законе впервые дано официальное определение понятия «инклюзивное образование» как обеспечения равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Также предусмотрена разработка и реализация адаптированных образовательных программ для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц.

Таким образом, речь идет о дальнейшем развитии официального признания права лиц с ограниченными возможностями на качественное совместное образование.

Термин «инклюзивное образование» трактуется как (от фр. *inclusif* – включающий в себя, лат. *include* – заключаю, включаю) процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями.

Как отмечает профессор У. Янсон, «Инклюзия как принцип организации образования является явлением социально-педагогического характера. Соответственно, инклюзия нацелена не на изменение или исправление отдельного ребенка, а на адаптацию учебной и социальной среды к возможностям данного ребенка».

Новый несокращенный универсальный словарь Вебстера определяет инклюзию как «процесс, при котором что-либо включается, то есть вовлекается, охватывается, или входит в состав, как часть целого».

Ключевым моментом, является то, что инклюзия, как процесс, направлена – не только и не столько на лиц с ограниченными возможностями (что подтверждается медицинским диагнозом), но и на лиц с так называемыми «особыми индивидуальными потребностями».

Закономерно возникают вопросы: «Кто относится к указанной категории лиц?», «Что можно называть «особыми индивидуальными потребностями», а также «Как возможно реализовать инклюзивный подход для лиц без явных, видимых нарушений» и «Как выявить лиц с особыми потребностями»?

В данной работе представлен опыт работы по внедрению инклюзивного образования в обучении и воспитании студентов колледжа Института экономики, управления и права (г. Казань).

Начиная с 2013 года, согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» прием на обучение по программам среднего профессионального образования осуществляется без вступительных испытаний. В колледжи и техникумы поступают различные категории лиц.

Статистика принятых на первый курс в колледж позволяет условно выделить следующие категории:

- ребята, которые осознанно ушли из школы и настроены получить профессию и специальность;
- ребята, которых «выгнали» из школы, так как они не соответствуют требованиям школьной программы, школьных стандартов;
- ребята, которых направили родители, так как сами ребята пока не смогли определиться с жизненными целями и приоритетами;
- иностранные граждане.

Из четырех вышеназванных категорий как минимум две – это так называемые «трудные подростки» и лица, не отвечающие общепринятым социальным нормам поведения. Сюда же можно отнести и приверженцев молодежных субкультур, лиц, испытывающих трудности в общении и др.

Это отражение сегодняшнего социума, в котором, с развитием информационной системы, произошло свержение ранее устоявшейся системы поведения, контролировать молодое поколение сейчас крайне сложно. Доступность спиртных, табачных и иных вредоносных средств усугубляет ситуацию. Мы можем наблюдать все большее количество молодых людей, в поведении которых наблюдается отклонение от социальных норм – предписаний, требований, пожеланий, общественно одобряемого поведения.

В большинстве случаев, ситуация усугубляется отсутствием одного из родителей.

С точки зрения традиционного подхода к образованию – это люди, которые в силу своих «индивидуальных особенностей и потребностей» не справляются с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов, отличаются от большинства своим поведением как на занятиях, так и во внеучебное время, и вообще «ведут себя как то странно».

Из чего же складывается ежедневная жизнь таких подростков?

Родители (если они есть), настроены их перевоспитать, прочитать нотацию, общество - осудить, педагоги - сделать вид, что их нет, так как абсолютно непонятно как с ними работать, ведь «они не обучаемы и ничего не хотят».

В учебном заведении их ожидают неудовлетворительные оценки, педагогические советы, на которых объявляются выговоры и как следствие – отчисление из учебного заведения. Нетрудно предположить, что будет с таким

человеком в дальнейшем. Он пополнит ряды нарушителей закона, наркоманов, преступников. В результате – сломанные судьбы подростка и его родителей, в целом – социальное неблагополучие.

Конечно, образовательная система России наработала свои адекватные формы ответа на все возрастающее разнообразие обучающихся. В работах отечественных ученых представлен опыт и описаны педагогические подходы «адаптивной школы», в которой учебно-воспитательный процесс направлен на «создание условий для самостоятельного выбора каждой личностью своей стратегии поведения, способа существования, направлений самореализации и самосовершенствования в контексте человеческой культуры»

Кроме этого, полезен опыт специального и интегрированного образования и технологический опыт психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса.

Опираясь на описанный опыт отечественных ученых, необходимо внедрять инклюзию, прежде всего с введения гибкой, основанной на индивидуальном подходе системы обучения и воспитания. Центральной фигурой в этой системе является педагог. Педагог, который не просто владеет знанием предмета, но воспитатель, то есть, понимающий важность воспитания, стремящийся передать профессиональные знания через призму ценностного подхода.

Эта задача поставлена и в федеральных образовательных стандартах третьего поколения, в основу которых заложен компетентностный подход. Освоение общих и профессиональных компетенций будущего специалиста происходит одновременно, параллельно, а не в отдельности.

В настоящее время воспитательный аспект незаслуженно передвинули на периферию образования. Учебный и воспитательный процессы, которые должны осуществляться в единой сцепке, в реальности разделены, неоправданно автономизированы друг от друга. Преподаватели главной своей задачей видят передачу знаний по дисциплине, а воспитательная работа в учебном заведении подменяется художественной самодеятельностью и участием обучающихся в общественных мероприятиях. При этом под участием понимается присутствие группы учащихся в качестве зрителей в массовке. При таком подходе происходит одностороннее, пассивное приспособление молодежи к окружающей действительности. В то время как главная цель обучения и воспитания – это единство интеллектуального, физического, нравственного, эстетического, трудового развития.

Успешность внедрения принципов инклюзивного образования, на наш взгляд, во многом зависит от того, как построена воспитательная работа. Учитывая это, в колледже Института экономики, управления и права (г. Казань), при реализации воспитательного подхода мы придерживаемся следующих принципов:

- личностный подход в воспитании, направленный на признание развивающейся личности каждого обучающегося как высшей социальной ценности, уважение уникальности и своеобразия каждого ребенка независимо от его психофизических особенностей;
- природосообразность воспитания, что предполагает обязательный учет половозрастных особенностей, мотивов и потребностей личности с учетом достижений возрастной психологии;

- национальное своеобразие воспитания, в том числе привитие навыков толерантного отношения к представителям других культур и народностей;
- гуманизация межличностных отношений как между учащимися, так и между учащимися и педагогами;
- работа и взаимодействие административного состава и педагогических работников с родительской общественностью;
- эстетизация среды жизнедеятельности.

Практическое развитие инклюзивного образования невозможно обеспечить без корректировки учебных планов и учебно-методических разработок. В колледже ИЭУП (г. Казань) с учетом научных исследований, проводимых на кафедре инклюзивной педагогики вуза, были внесены изменения в учебные планы, в которые за счет вариативной части включены такие дисциплины, как Толерантное поведение, Экономика счастья и др.

Силами социально-психологической службы Института экономики, управления и права (г. Казань) проводятся тренинги, консультации практикующих психологов для отдельных студентов, студенческих групп и родителей.

Представленный опыт колледжа подтверждает, что профессиональное образование может и должно быть доступным для лиц ограниченными возможностями здоровья и особыми потребностями. Это дает им возможность реализовать свой жизненный шанс, а не остаться на изживении у общества.

Список использованной литературы:

1. Педагогика: учебник для студентов высш. проф. образования /В.А. Слостенин, И.Ф.Исаев, Е.Н.Шиянов; под ред. В.А. Слостенина.- 10.изд., перераб.- М.:Издательский центр «Академия», 2011.- 608с. Инклюзивное образование. Выпуск 1 – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – 272 с.

**РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА «ЗДОРОВЫЙ ШКОЛЬНИК» С УЧАЩИМИСЯ,
ИМЕЮЩИМИ ОСОБЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ**

**PROJECT: «HEALTHY SCHOOLCHILDREN». PARTICIPANTS: SECONDARY
SCHOOL STUDENTS. CHARACTERISTICS OF STUDENTS:
SCHOOLCHILDREN WITH EXCEPTIONAL EDUCATION DEMANDS.**

Школьники учатся и используют полученные знания по-разному. Тем не менее, цель образования заключается в достижении всеми учащимися определенного общественного статуса и утверждении своей социальной значимости. **Инклюзия** – это попытка придать уверенность в своих силах учащимся с ограниченными возможностями здоровья, тем самым мотивируя их пойти учиться в школу вместе с другими детьми: друзьями и соседями. Дети с особыми образовательными потребностями нуждаются не только в особом отношении и поддержке, но также в развитии своих способностей и достижении успехов в школе.

Термин «инклюзия» в переводе с английского языка означает «включенность». Инклюзивное образование дает возможность всем учащимся (включая людей с ограниченным здоровьем) в полном объеме участвовать в жизни школы. Здоровым же детям это позволит развить толерантность и ответственность.

С 2002 в нашей школе были открыты **классы охраны зрения** (коррекционные классы IV вида для слабовидящих детей). На 2012- 2013 учебный год в классах охраны зрения обучаются с 1 по 11 класс 140 учащихся, среди которых 14 инвалидов по зрению. Все одиннадцать классов приняли участие в проекте «Здоровый школьник».

Тема проектной работы была выбрана с учетом следующих характеристик:

- актуальность, т.е. личностно-значимая проблема, не только знакомая школьникам, но и определяющая их жизнедеятельность;
- зона ближайшего развития, т.е. тема находится в области познавательных интересов, обеспечивающая мотивацию включения школьников в самостоятельную работу;
- содержание учебных предметов или из близких к ним областей, которое способствует сохранению и расширению системы знаний обучающихся и применению полученных знаний на практике;
- формирование направленности на развитие потребности и мотивации здоровьесбережения.

На сегодняшний день, по данным медицинских осмотров, мало кто из современных школьников может похвастаться 100%-ным зрением. У офтальмологов даже существует специальный термин - «школьная близорукость». С этой точки зрения, данный проект был интересен и как **в форме профилактической работы.**

Другой значимый аспект проекта заключается в **межпредметном подходе**, раскрывающий деятельность не относящуюся к конкретному учебному предмету, а, напротив, обеспечивающий процесс обучения в рамках любого учебного предмета.

Так в проекте, учащиеся рассматривают **глаз как орган зрения** с позиции следующих предметов:

- физики
- химии
- биологии
- географии
- истории
- русского языка
- литературного чтения
- окружающего мира
- изобразительного искусства
- математики
- информатики
- основ безопасности жизнедеятельности.

В работе над проектом ученики выполняли доступные для себя, четко определенные задачи на основе продуманного алгоритма действий.

Проектная деятельность позволила учащимся провести исследования достаточно глубоко, проявив навыки критического и системного мышления. Учащиеся выполняли творческие (эвристические) задания, а выполненные работы были представлены на школьном, городском, республиканском и российском уровнях.

Полученный опыт помог учащимся не только сформировать позитивное отношение к охране зрения, ценностное отношение к здоровью органа зрения, но и анализировать, обобщать и оценивать факты, формулировать и аргументировать собственную точку зрения на заданную тему; распределять обязанности в группе при организации внутренней работы; планировать пути достижения целей, выбирать из них наиболее эффективные; проводить самооценку и взаимооценку выполненных работ; использовать современные компьютерные технологии для организации сотрудничества, сбора данных, представления результатов совместных работ.

По итогам всероссийского конкурса проектов Intel 2013, проект «Здоровый школьник» завоевал звание лауреата.

Жюри особым образом выделило данный проект:

«Особо нам хочется отметить проект «Здоровый школьник» или творческое название «Что ищем мы в краю далеком, что видим мы на дне глазном», автор Хазиева Татьяна - Иркинджоновна - <http://u.to/8xoVAw>. Этот проект проведен с учащимися класса охраны зрения (коррекционные классы IV вида для слабовидящих детей)».

Внеурочный интегрированный локальный проект с использованием методик модели «1 ученик - 1 компьютер»: «Здоровый школьник» вошел в золотой фонд программы Intel «Обучение для будущего» 2013 года.

Шагивалиева Г.К.
*Россия, г. Мамадыш,
МБОУ «СОШ №3»*

**ШКОЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СЛУЖБА: ТЕХНОЛОГИЯ
РЕЗОНАНСНОГО СОТВОРЧЕСТВА В РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА
«ДОСТУПНАЯ СРЕДА»**

**SCHOOL PSYCHOLOGICAL SERVICE: TECHNOLOGY OF RESONANTE
COCREATION IN IMPLEMENTATION OF THE PROJECT «ACCESSIBLE
ENVIRONMENT»**

Использование разных форм творческого самовыражения учащихся школ и других образовательных учреждений может являться одним из эффективных условий сохранения их психического здоровья, более успешного решения образовательных и воспитательных задач. В зависимости от профессионального контекста творческой самореализации учащихся можно в одних случаях говорить о применении технологии резонансного сотворчества, методов терапии искусством, включая арт-терапию. В последние годы в психолого-педагогической работе с детьми-инвалидами начинают использоваться новые подходы в связи с реализацией государственной программы «Доступная среда». Поэтому в психолого-педагогической работе начинают использоваться инновационные модели психологического сопровождения детей-инвалидов в образовательном пространстве, что продиктовано пониманием ограничений и недостатков традиционных моделей психологической поддержки детей с «особыми нуждами». К таким сравнительно новым подходам можно отнести технологию резонансного сотворчества.

Эта технология в последние годы активно внедряется в практику психологов образовательных учреждений. Технология резонансного сотворчества в большей мере учитывает влияние культуры, социума и иных факторов среды на психическое развитие ребёнка. Она ориентирована на осуществление системных профилактических и коррекционных воздействий с привлечением более широкого набора внешних и внутренних ресурсов, характеризуются более короткими сроками достижения положительного эффекта и фокусировкой на конкретных «мишенях».

Метод Резонансного сотворчества /MRC. RESONANTECOKREATION/ - это метод, соединяющий психологию и искусство, психотерапию и способность человека к развитию эстетической интуиции, творчеству, самовыражению. Автором этого метода является заведующая кафедрой педагогики и психологии Института развития образования РТ, директор Австрийского центра культуры, образования и науки при бизнес-школе «АйТек» г.Казани, доктор психологических наук, профессор Сибгатуллина Ирина Фагимовна.

В разработанном ею методе художественный образ используется как механизм образования психологического ресурса жизнедеятельности. Технология резонансного сотворчества на практике показала, что является мощным поддерживающим фактором в работе с детьми с особыми нуждами и с ограниченными возможностями здоровья.

Она допускает самые разные способы обращения с художественными материалами. Одни из них позволяют снимать эмоциональное напряжение, другие – отреагировать на сложные переживания и достичь над ними контроля. Выражение чувств и представлений ребёнка в процессе сотворчества и игры также делает более наглядным и доступным для осознания содержания его внутреннего мира и позволяет развивать с ним эмоционально-поддерживающее взаимодействие.

Практическая работа показала, что очень ценным при работе с детьми-инвалидами по технологии резонансного сотворчества является то, что в своих отношениях с психологом ребёнок может установить оптимальную для себя дистанцию, используя художественные материалы в качестве посредников в отношениях со специалистом.

Нередко творческий процесс помогает ребёнку-инвалиду восстановить чувство собственного достоинства и реализовать широкий репертуар защитно-приспособительных реакций. Большую ценность также имеет физический контакт с различными художественными материалами, восприятие цвета, формы, текстуры на которые реагирует бессознательно ребёнок-инвалид. Это позволяет не только отреагировать на переживания, но и оживить сферу его физических ощущений и развивать практические навыки. Технология резонансного сотворчества ценна и в диагностической практике, так как открытое нефигуративное творчество явно имеет большой потенциал. Здесь психолог, с одной стороны, ставит ребёнку только процессуальную задачу (не «нарисуйте то-то», а «рисуйте так-то»), а с другой стороны – последовательно направляет ребёнка на свободное выражение своего внутреннего мира, наблюдая его «резонирование» на определённый цвет и форму, за которыми кроется глубоко символический смысл. Нередко в этом «резонировании» и виден корень всех проблем ребёнка-инвалида. Даже в противоположном случае – если ребёнок ничего не хочет вообще, открытый нефигуративный творческий процесс даёт свои результаты, пробуждая интерес к реальности именно непредсказуемостью, неожиданностью результата.

Технология резонансного сотворчества – это эффективная, доступная, простая форма психологической помощи ребёнку-инвалиду, в основе которой – безопасное и естественное для ребёнка творчество как своеобразное «транзитное пространство», более надёжное и защищённое, нежели слова.

Внедрение технологии резонансного сотворчества в психолого-педагогическое сопровождение детей-инвалидов МБОУ «СОШ №3 г. Мамадыш» позволило решить задачу предупреждения и коррекции поведенческих и эмоциональных расстройств этих детей. Также это способствовало развитию у них комплекса психологических навыков, необходимых для успешной психосоциальной адаптации, проведению эффективной работы с их семьями и педагогами.

Наряду с другими мероприятиями, осуществляемыми в соответствии с концепцией психолого-педагогического сопровождения воспитательно-образовательного процесса, использование технологии резонансного сотворчества помогло повысить оперативность психологических вмешательств и тем самым усилить профилактическую направленность работы с детьми-инвалидами в рамках реализации проекта «Доступная среда».

**Шайдуллина Е.В.,
Куцко И.В., Хамидуллина А.З.**

*Россия, г. Казань,
МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад №16»*

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ В ДЕТСКОМ САДУ

EXPERIENCE OF IMPLEMENTING INCLUSIVE PRACTICE IN KINDERGARTEN

Концепция модернизации Российского образования определила генеральную стратегическую линию развития образования, одним из ожидаемых результатов которой является создание инклюзивного образования для детей с особыми образовательными потребностями. Развитие специального образования для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), как общественной, социальной системы связано с изменениями условий жизни современного общества. В этой связи образование детей с нарушениями и нормой должно стать равноправным. Инклюзивное образование – это признание ценности различий всех детей и их способности к обучению, которое ведётся тем способом, который наиболее подходит этому ребёнку. Это гибкая система, где учитывают потребности всех детей. Система обучения подстраивается под ребёнка, а не ребёнок под систему [3].

К сожалению, не все образовательные учреждения готовы воспитывать и обучать детей с ОВЗ. Это связано с недостаточностью материально-технического оснащения, нехваткой специально обученных кадров, отсутствием специализированного программного обеспечения.

С 1993 года и по настоящее время в МАДОУ «ЦРР - детский сад №16» г. Казани наравне с группами общего назначения функционируют специализированные коррекционные группы для детей с детским церебральным параличом, со временем в состав этих групп были включены дети с заболеванием сахарный диабет. Методом частичного включения в образовательный процесс создана группа дневного посещения «сложных» детей совместно с родителями. Комплектование групп проводится по разновозрастному принципу через городскую психолого-медико-педагогическую комиссию (ПМПК).

Включение детей с особыми образовательными потребностями в общий образовательный процесс указало на то, что у всех детей есть особенности, особые образовательные потребности не только у «особых». До сих пор мы в педагогической практике привыкли нивелировать эти особенности, ведь управлять похожими детьми проще, чем разными. Однако особенности «особых» детей нивелировать невозможно, приходится изменять педагогическую практику. Но если мы начинаем создавать особые условия для «особых» детей, то нарушаем принцип равных прав для других детей. Чтобы сохранить его, надо научиться работать со всеми детьми, учитывая их индивидуальные особенности. Поэтому от идеи интеграции перешли к идее инклюзии – совместному обучению и воспитанию детей с разными стартовыми возможностями [4].

В процессе работы в этом направлении были свои проблемы, которые со временем постепенно решались: отсутствие нормативных актов, позволяющих осуществлять обучение и воспитание детей с ОВЗ, отсутствие заключения комплексного обследования ПМПК при направлении в детский сад, отсутствие методических рекомендаций по организации обучения и воспитания детей с ОВЗ в условиях детского сада, отсутствие специально организованной оздоровительной, коррекционной и развивающей макро и микросреды, неготовность профессионалов и родителей к совместному обучению и воспитанию детей с ОВЗ и детей с нормой развития, отсутствие межведомственного взаимодействия.

Коррекционная направленность образования нашего дошкольного учреждения осуществляется на основании Федерального государственного стандарта, созданной общеобразовательной программой д/с №16, составной частью которой, является Программа квалифицированной коррекции недостатков в физическом развитии детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. В соответствии с этим, на заседании психолого-медико-педагогического консилиума были выработаны направления коррекционной работы для детей с ОВЗ, включающие в себя: проведение диагностики по уровням, составление каждым специалистом программы по этапам, коллегиальная разработка индивидуального образовательного маршрута развития ребенка. Работа с детьми включает диагностику особых образовательных потребностей по отношению к разным этапам развития ребёнка, подгрупповые занятия в группе и со специалистами согласно индивидуальным образовательным маршрутам, мониторинг динамики развития детей, их успешности в освоении основной общеобразовательной программы дошкольного образования, корректировку коррекционных мероприятий, планируемые результаты коррекционной работы.

Ведущими в клинической картине детского церебрального паралича являются двигательные нарушения, которые часто сочетаются с психическими и речевыми расстройствами, нарушениями функций других анализаторных систем (зрения, слуха, глубокой чувствительности)(2). Способствует коррекции и компенсации нарушений у детей, в рамках инклюзивного образования, результат согласованного участия специалистов разных профилей в образовательном процессе: дефектолога; педагога Монтессори; психолога; инструктора ЛФК; массажиста; воспитателей. А так же предметно развивающая среда групп и кабинетов: дефектолога, психолога, ЛФК, массажа, татарского языка, тренажёрного зала, Монтессори класса, музыкального зала. Все материалы, составляющие часть подготовленной среды, структурированы соответственно сензитивным периодам развития ребенка, доступны ребенку с ограниченными возможностями, а их использование в определенной логической последовательности способствует моторному и сенсорному развитию, коррекции нарушений при ДЦП. Особое внимание уделяем включению родителей ребёнка с нарушениями в процесс его реабилитации средствами образования, созданными специалистами. Одной из основных задач является формирование детско-родительских отношений, побуждение родителей стать активными участниками развития ребенка, их включение в процесс обучения. При организации групповых и индивидуальных занятий с ребенком всегда предусматривается участие родителей. Разработана система консультирования тематическая и по запросам, успешно действует семейная гостиная [5].

Коллектив нашего центра развития ребёнка, пропагандируя инклюзивное образование, тесно сотрудничает со специализированными школами №4 (для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата), №7 (для детей с нарушением речи), №172 (для детей с нарушением зрения), проходим курсовую подготовку и делимся опытом по данной теме на базе Казанского Федерального университета (кафедра специальной педагогики и психологии), Академии социального образования (кафедра специальной психологии), Петербургского центра творческой педагогики, Петербургского центра интегративного воспитания [1] и Институтом развития образования республики Татарстан.

В нашем дошкольном образовательном учреждении осуществляется инклюзивное направление образования. Мы представляем, проанализировав опыт включения ребенка с ОВЗ в дошкольное образовательное учреждение, на примере одного ребенка. Девочка – К.(заболевание детский церебральный паралич) поступила в детский сад, когда ей исполнилось 4 года (2009г.). При первой встрече выяснилось, что в раннем возрасте усилия родителей направлены преимущественно на развитие и коррекцию нарушенных двигательных функций, т.е. на восстановительное лечение. К 3,5 годам стали замечать отставания психического развития ребенка (на примере сверстников), но думали развитие выровняется после того, как малышка будет вылечена или добьется больших успехов в двигательном развитии. К 4 годам пришли к пониманию того, что ребёнку необходима специализированная педагогическая помощь. Дефектологом детского сада были установлены с родителями доверительные взаимоотношения, в результате мама девочки систематически посещала консультации, тренинги, коллоквиумы, организованные специалистами ДООУ, и проявляла активное участие в образовательном процессе. Первые дни пребывания в детском саду ребенок находился с мамой, адаптация протекала спокойно. С тех пор и до выпуска в школу в детский сад приходила с желанием, интересом, всегда в хорошем настроении, с улыбкой на лице, в общении со сверстниками и взрослыми девочка доброжелательна, открыта. С К. была проведена комплексная психолого-педагогическая диагностика и составлен индивидуальный образовательный маршрут, одним из ключевых моментов было постепенное включение в массовую группу. Педагогом сопровождения в 2009-2011 учебном году для ребёнка с ОВЗ выступил учитель-дефектолог. Воспитательно-образовательный процесс в этот период строился таким образом: организованная образовательная деятельность в массовой группе, режимные моменты и коррекционное - педагогическое развитие в коррекционной группе. В конце 2010-2011 уч. года мониторинг показал, что К. имеет высокий уровень освоения программы по образовательным областям (кроме области Здоровье). Родителями и специалистами на заседании ПМПк было принято решение перевести ребёнка в массовую группу с коррекционным сопровождением (дефектолог, педагог – Монтессори, инструктор ЛФК), Инклюзивный подход превосходно помог в развитии К. В 2011 – 2012 у. г. она имела высокий уровень освоения программы по всем интегративным качествам, поступила в школу – гимназию. 2012-2013 у. г. был важным и сложным годом взаимодействие родителей и дефектолога детского сада были систематическими: находили правильные направления при адаптации, общении со сверстниками, обучении. У К. много подруг, она хорошо окончила 1 класс и даже не замечает своих нарушений.

Список использованной литературы:

1. Зигле, Л. А., Микшина, Е. П. Концепция региональной модели совместного обучения и воспитания в системе дошкольного образования Санкт-Петербурга /Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: Материалы международной научно-практической конференции – М. 2001.
2. Левченко, И. Ю., Приходько, О. Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. — М.: 2001.
3. Малофеев, Н. Н. Интеграция и специальные образовательные учреждения: необходимость перемен / Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко // Дефектология. 2008. №2. С. 86 – 94.
4. Прочухаева, М. М., Самсонова, Е. В. Инклюзивное образование. Методические рекомендации по организации инклюзивного образовательного процесса в детском саду. – М.: 2010.
5. Финни Нэнси, Р. Ребенок с церебральным параличом. Помощь, уход, развитие. Книга для родителей. Пер с англ. - Москва: «Теревинф», 2001.

ДЕТИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ образования для детей с особыми потребностями.

В общеобразовательной школе, педагоги часто, не зная об особенностях ребенка, предъявляют к нему те же требования по овладению образовательными стандартами, что и к другим детям. Часто сами родители скрывают от администрации школ и детских садов наличие инвалидности или проблем в здоровье ребенка, опасаясь потерять место в образовательном учреждении. Возникают противоречия между требованиями и возможностями ребенка. Вследствие этих противоречий, наблюдается снижение мотивации к обучению, трудности в обучении, ухудшение здоровья.

Например, ученик второго класса Руслан неправильно произносит звуки, речь характеризуется хаотичностью, трудностью в подборе слов, наличием морфологических, синтаксических ошибок, неправильным порядком слов в предложении. Адель – ребенок с гиперактивностью и дефицитом внимания – не может долго сосредоточиваться на предмете при его изучении, не может в течение длительного времени спокойно выполнять то или иное дело. У Минтимера трудности овладения элементарной грамотой, счетом сочетаются с относительно высокой способностью к запоминанию стихов и сказок и с более высоким уровнем развития познавательной деятельности. Мальчику несколько раз, отдельно необходимо разьяснять задачу, поставленную перед учениками.

Дети с временной задержкой психического развития способны использовать оказанную им в процессе работы помощь, усваивают принцип решения задания и переносят этот принцип на выполнение других сходных заданий. Известно, что дети с задержкой психического развития обучаются на успехе. В свою очередь, успешность их обучения зависит во многом от своевременной и тактичной помощи учителя, при этом важно учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка, развить в нем веру в свои силы и возможности.

В системе обучения используют различные виды помощи: стимулирующие; направляющие; обучающие.

В системе функций, выполняемых школой, наиболее важная роль принадлежит коррекционной, которая предполагает уделить особое внимание работе по преодолению отставания учащихся, неуспеваемости, а также отклонения в поведении и устранению дефектов, аномалий.

В настоящее время растет количество детей с минимальными мозговыми дисфункциями, а также тех, чье состояние можно оценить как пограничное. С такими детьми целесообразно проведение коррекции в групповой форме. Помимо задач, решаемых в ходе нейропсихологической коррекции, данный вид работы помогает ребенку решить проблемы, связанные с нарушением социальной адаптации, трудностями в общении.

Групповая работа создает оптимальную обстановку для детей, нуждающихся в освоении навыков социальных контактов. Кроме того, некоторые приемы

нейропсихологической коррекции оказываются особенно эффективными в условиях группы, где ребенок может сравнить свое выполнение задания с другими участниками, где можно показать удачные и неудачные способы решения различных задач, ввести игровые и соревновательные элементы. В группах детей любого возраста действуют механизмы подражания, и то, что выполняется каждым ребенком, имеет существенное значение для всех участников. В коллективе ребенок может осознать, как он взаимодействует с другими детьми, получить от них «обратную связь», опробовать новые формы поведения и усвоения знаний. Кроме того, каждый ребенок нуждается в связи с другими детьми, чтобы убедиться, что и другие испытывают сходные чувства и сталкиваются со сходными проблемами. Возвращение к индивидуальным занятиям возможно в том случае, если ребенок не справляется с темпом работы группы при решении коррекционных задач.

В одну группу с детьми, имеющими психосоматические расстройства, могут войти дети с неврозами, патологическими привычками, гиперактивностью и расстройством внимания и легкой задержкой психического развития, имеющие трудности обучения (дисграфию, дислексию, нарушение счета и др.), а также имеющие сочетанную патологию. Очень важно, чтобы гиперактивных детей в группе было не больше двух, и только один – с гиперфункцией правого полушария.

Можно выделить некоторые общие закономерности групповой динамики, фазы, свойственные любым группам.

На первой фазе происходят: а) знакомство детей друг с другом и специалистом; б) ориентация в окружающей обстановке; в) усвоение правил детьми и их родителями. В это время ребенок учится, осваивает базовые навыки. Как правило, они вызывают большие трудности, и родители помогают своим детям.

Вторая фаза – стадия конфликтов или конфронтации. Здесь происходит усвоение ребенком первоначальной программы и отработка вновь усвоенных навыков, что является нудным и монотонным.

Третья фаза – конструктивная, направленная на сглаживание конфликтов и сплочение группы. Дети учатся самостоятельно работать, помогать друг другу и получать помощь, открыто высказывать свои проблемы. На этом этапе отмечается уже улучшение в состоянии ребенка, повышение работоспособности, обучаемости и социального статуса.

Необходимо учитывать, что у группового метода имеется целый комплекс косвенных результатов: например, повышение самооценки, уверенности в себе, преодоление трудностей в общении.

Образование является основным правом человека, оно создает основу для более справедливого общества.

Список использованной литературы:

1. Гонеев, А.Д. и др. Основы коррекционной педагогики./ Основы коррекционной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений/ А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева; под ред. В.А. Сластенина. – 2-е изд., перераб. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.
2. Микадзе, Ю.В. Нейропсихология детского возраста: Учебное пособие. – СПб: Питер, 2008. – 288 с.

ОБ ОПЫТЕ СОЗДАНИЯ УСЛОВИЙ ДЛЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ И ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ВЗЕЛЕНОДОЛЬСКОМ МУНИЦИПАЛЬНОМ РАЙОНЕ

Сегодня важнейшим приоритетом образовательной политики Республики Татарстан в сфере дошкольного образования является реализация комплексных мер по обеспечению государственных гарантий доступности дошкольного образования. Современные социальные запросы населения требуют развития гибкой многомодельной системы. К числу моделей дошкольного образования непременно должны относиться такие, которые предусматривают создание условий для социализации и образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Максимально «тревожную» зону в условиях плохой экологии и насыщенной стрессами жизни занимают новорожденные дети, имеющие перинатальное поражение центральной нервной системы. Именно они больше, чем кто либо нуждаются в стимулирующем и коррекционном психолого-педагогическом воздействии. Проблема ранней помощи сегодня является очень актуальной, т.к. в последнее время увеличивается количество таких детей. Это побудило к тому, чтобы в Зеленодольске на базе частного образовательного центра развития детей «Синяя птица» начала работать студия коррекционного развития детей с ограниченными возможностями здоровья в качестве службы ранней помощи.

Работающие с данной категорией детей и их родителей педагоги понимают, что для оказания подобного вида услуг необходимо знание естественного хода становления речи и психики ребёнка, поэтому их деятельность базируется на глубоком изучении теории фундаментальных физиологических исследований Н.М. Сеченова, И.А. Сикорского, В.М. Бехтерева, И.И. Павлова, Н.И. Красногорского, Н.И. Касаткина, М.М. Кольцовой, Н.М. Щелованова, М.Ю. Кистяковской. Для эффективного развития психики и речи детей эти авторы в своих работах большое значение придают именно доречевому периоду, длящемуся от рождения до конца первого года жизни.

Исследования показали, что особенностью развития детей раннего возраста является скачкообразность развития отдельных функций, для каждой из которых определяются свои оптимальные сроки формирования. Поскольку для развития речи необходимо соответствующее развитие условных рефлексов первой сигнальной системы на основе зрительных, слуховых, тактильных раздражений, а ориентировочные реакции и основанная на них ориентировочно-исследовательская деятельность играют важную роль в психическом развитии ребёнка, то педагоги Центра интенсивно работают над развитием сенсорного и слухового восприятия.

Так, например, целью их работы с детьми от рождения до трёх месяцев является стимуляция голосовой реакции, гуканья и гуления. С трёх до четырёх месяцев – это закрепление умения держать голову, тянуться и захватывать игрушки, вступать в эмоциональный контакт со взрослыми, активно и протяжно гулить. Возраст четырёх – шести месяцев наиболее благоприятен для стимуляции

интонационного голосового общения и начальных стадий лепета. В шесть – девять месяцев происходит активизация лепета, расширение лепетного репертуара, поэтому целесообразно вызывание физиологических лепетных эхоталий (повторение вслед за взрослыми), от девяти до двенадцати месяцев интенсивно активизируются лепетные и осмысленные слова. К году в словаре ребёнка должно насчитываться приблизительно 5-10 слов и до 30 звукоподражаний. Эти ориентиры ставят перед собой педагоги, работающие в студии коррекционного развития детей с ограниченными возможностями здоровья.

В процессе обследования детей 1-го года жизни особое внимание педагоги уделяют следующим направлениям работы:

- изучению анамнестических данных;
- двигательному развитию ребёнка;
- развитию состояния речевого аппарата;
- исследованию голосовой и доречевой активности ребёнка и её стимуляции.

Итоги работы в течение года на рынке образовательных услуг позволяют сделать вывод о её достаточной эффективности.

Студия коррекционного развития детей с ограниченными возможностями здоровья – не единственное направление работы центра. В спектр образовательных услуг также входит работа таких студий, как креативная (ИЗО, ритмопластика), познавательная студия (подготовка к школе, экспресс-чтение, занимательная математика, английский и татарский языки), эко-студия «Быть здоровым» (детская йога, ритмопластика, фитнес для мам), студия «Лазоревые дети» (воспитание в утробе матери), консультационные услуги по психологии и логопедии.

Наша миссия заключается в надежном, эффективном и сбалансированном предоставлении образовательных услуг дошкольного образования.

Основной предмет деятельности - реализация общеобразовательных и вариативных программ дошкольного образования в группах, в том числе компенсирующей направленности в соответствии с лицензией на образовательную деятельность.

Ведущее направление деятельности - снижение риска дезадаптации ребенка на разных этапах его развития с тем, чтобы безоблачный период детства не оказался ни на одну минуту короче отведенного природой времени.

**АКТУАЛЬНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЖЕСТОВОЙ РЕЧИ ПРИ ОБУЧЕНИИ
СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ
ЗАВЕДЕНИЯХ**

**RELEVANCE OF THE USE OF SIGN LANGUAGE IN TEACHING STUDENTS
WITH HEARING IMPAIRMENTS IN HIGHER EDUCATION**

«Обучение для глухого - второе рождение»
Л.С. Выготский

Русский жестовый язык является родным для более 95% людей с нарушением слуха. До недавнего времени вопрос использования жестового языка в образовательном процессе оставался дискуссионным. После подписания федерального закона от 30 декабря 2013 года президентом РФ «О внесении изменений в статью 14 и 19 федерального закона «О социальной защите инвалидов», в соответствии с которым изменился статус русского жестового языка, появилась возможность активного внедрения его в процесс обучения людей с нарушением слуха. Значимость жестовой речи в развитии глухих подчеркивал известный психолог Лев Семенович Выготский. Под влиянием его идей в 1938 году на Всероссийском совещании сурдопедагогов дополнительными средствами педагогического процесса были признаны дактильная и жестовая речь. Выготский отмечал: «Путь преодоления трудностей заключается в полигlossии, т.е. во множественности путей речевого развития глухих детей, в связи с чем коренным образом должен быть изменен традиционный взгляд на конкуренцию и взаимное торможение различных форм речи в развитии глухонемого...» Ученый отмечал выразительность жестового языка и подчеркивал, что «для улучшения воспитания глухих детей различные формы речи (устная, письменная, жестовая) не конкурентны, а являются ступенями по которым глухой ребенок восходит овладевая речью». Научить ребенка с нарушением слуха говорить, сформировать интеллект, общаться устной речью, чувствовать себя полноценным – задача очень сложная. И только благодаря совместной работе команды, сформированной из дефектолога, сурдопедагога, психолога и родителей, к 16-17 годам многие ученики овладевают речью, навыками «чтения с губ», и нередко превосходят своих слышащих сверстников в упорстве и в трудоспособности. Все больше молодых людей с нарушением слуха приходят к пониманию того, что вся их дальнейшая жизнь зависит от уровня образованности и собственных усилий. Еще недавно круг специальностей для людей с нарушением слуха был сильно ограничен: повар, кондитер, швея, каменщик и т.п. Высшее образование могли получить единицы. В первую очередь, это можно объяснить ограниченным числом вузов, обучающихся студентов с ограниченными возможностями здоровья. В настоящее время ситуация немного изменилась в лучшую сторону. В 2011 г. в КНИТУ-КАИ создан Казанский учебный исследовательский и методический центр (КУИМЦ), в котором обучаются студенты с ограниченными возможностями здоровья (по слуху). Обучение

студентов ведется по трем специальностям: радиотехника; материаловедение и технологии материалов, инфокоммуникационные технологии и системы связи. Известно, что у людей с нарушением слуха преобладает наглядно-образное мышление. Опыт показывает, что технические специальности для них являются более доступными. Но для получения полноценного технического образования студенты с нарушенным слухом должны иметь большой запас жестов технических терминов. Слабое знание студентами жестового языка, отсутствие словаря с жестами специальных терминов сильно затрудняет процесс обучения в вузе. Жестовый язык в 1950 г. в учебных учреждениях был запрещен, что привело к замедлению темпов его развития. На сегодняшний день уровень развития жестового языка не отвечает современным требованиям. В связи с этим, методическое объединение сурдопереводчиков, созданное в КУИМЦ основной задачей определило разработку специальных жестов и, в настоящее время, активно работает по созданию словаря жестов. Эти жесты проходят апробацию на занятиях со студентами, корректируются. Важность использования жестового языка в учебно-воспитательном процессе со студентами с ограниченным здоровьем по слуху экспериментально проверена сотрудниками КУИМЦ. Целью эксперимента было выявление взаимосвязи между уровнем владения студентом жестовым языком и степенью освоения лекционного материала. Для проведения эксперимента была сформированы группы из числа глухих студентов первого и третьего курсов. Они записывали лекционный материал, опираясь на жесты сурдопереводчиков. Эксперимент показал, что студенты первого курса на занятиях усваивают и воспроизводят 30% изучаемого материала, студенты третьего курса - 70%. Это можно объяснить тем, что первокурсники намного хуже владеют жестовым языком, чем студенты третьего курса. Студенты старшего курса за период обучения в вузе накопили достаточный «словарь» слов и жестов, который способствует свободному восприятию калькирующей жестовой речисурдопереводчика. Исходя из полученного опыта, в коррекционных школах целесообразно вводить факультативные занятия по обучению школьников грамотной жестовой речи.

Список использованной литературы:

1. Выготский, Л.С. Мышление и речь.-Собр. соч., т.2. - 1982. - с. 118-184.
2. Басова, А.Г., Егоров, С.Ф. История развития сурдопедагогики. - 1984. - с. 184-205.
3. Зайцева, Г.Л. Проблемы изучения жестового языка глухих-Дефектология. – 1983. - С. 13-18.

ОБ АВТОРАХ

Абдулина М.А. - Россия, Республика Татарстан, г. Зеленодольск,
Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 11 с углубленным изучением отдельных предметов Зеленодольского муниципального района Республики Татарстан»

E-mail: margara58@mail.ru

Аввакумова Н.Ю. – кандидат биологических наук, доцент;
Россия, г. Казань, Институт экономики, управления и права

E-mail: navvakumova@inbox.ru

Адиятуллина А.Н. – Россия, г. Зеленодольск,
МБДОУ №13 «Гусельки», воспитатель

E-mail: Sibgatullina.sveta@yandex.ru

Алехина С.В. – Россия, г. Москва,

кандидат психологических наук, профессор, проректор по инклюзивному образованию
Московского городского психолого-педагогического университета

E-mail: ipio.mgppu@gmail.com

Алешечкина О.В. – Россия, Республика Татарстан, г. Казань,

Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Гимназия №75»

E-mail: aksana3309@rambler.ru

Амирханова Л.Р. - Россия, Республика Татарстан, г. Зеленодольск,

МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 11 «Антошка» ЗМР РТ

E-mail: baltaeva.70mail.ru

Андреев В.И. – Россия, г. Казань,

доктор пед.наук, профессор кафедры педагогики Казанского Федерального университета,
Академик Российской академии образования, Заслуженный деятель науки РФ

e-mail: andreev_v_i@inbox.ru

Андрянов А.А. - кандидат социологических наук, доцент;

Россия, Казанский (Приволжский) федеральный университет

E-mail: avcube11@yandex.ru

Анисимова О.Н.- Россия, г. Зеленодольск,

ГБС(К)ОУ "Зеленодольская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа №2
VIII вида», директор школы, логопед

E-mail: sch184@inbox.ru

Артемьева Т.В. – кандидат психологических наук, доцент;

Казанский (Приволжский) федеральный университет

E-mail: artetanya@yandex.ru

Артюхина Т.А. – Россия, Республика Татарстан, г. Казань,

Частное общеобразовательное учреждение среднего профессионального образования
«Казанский кооперативный техникум»

E-mail: Tanya290884@yandex.ru

Атаманова Е.В. - Россия, Республика Татарстан, г. Заинск,
МБДОУ «Детский сад «Энже» комбинированного вида»
E-mail: atamanova.alena@mail.ru

Ахмерова З.М. - Россия, Республика Татарстан, г. Альметьевск,
МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида №59 "Солнечная страна" г. Альметьевска»
E-mail: ziliya.ahmerova@mail.ru

Ахметова Г.П. – Россия, г. Казань,
старший преподаватель кафедры дизайна Института экономики управления и права
(г.Казань)
E-mail: Linabelova84@mail.ru

Ахметова Д.З. – Россия, г. Казань,
доктор педагогических наук, профессор Института экономики, управления и права
E-mail: ahmetova@ieml.ru

Аугаева А.Н.- Казахстан, г.Алматы,
Кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики Казахского
национального педагогического университета имени Абая
E-mail: kamila1934@mail.ru

Ашрафзянова Г.С. – Россия, г. Зеленодольск,
методист, преподаватель ГАОУ СПО РТ «Зеленодольское медицинское училище»
(техникум)
E-mail: Zelmu@yandex.ru

Байбакова Е.В. - старший преподаватель;
Россия, г. Казань, Институт экономики, управления и права
E-mail: navvakumova@inbox.ru

Баранова С.А. - Россия, г. Казань,
МУДОД «Детская музыкальная школа №8», концертмейстер высшей категории
E-mail: baranovasveta1970@mail.ru

Балтаева З.Ш. - Россия, Республика Татарстан, г. Зеленодольск,
МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 11 «Антошка» ЗМР РТ
E-mail: baltaeva.70mail.ru

Баталова Р.Г. - Россия, г. Зеленодольск,
МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 11», учитель татарского языка и литературы
E-mail: rysaxa @ mail.ru

Башинова С.Н. – Россия, г. Казань,
кандидат психологических наук, доцент ГАОУ ДПО «Институт развития образования
Республики Татарстан»

Башлай Э.Х. – Россия, г. Казань,
педагог-психолог высшей квалификационной категории, руководитель Ассоциации
школьных психологов РТ «Параллель»

Бевзюк М.С. – Украина, Черкасская область, г. Умань,
Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины
E-mail: marina_bevzyuk@mail.ru

Бекбаева З.Н. - Казахстан, г. Алматы,
кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры специальной педагогики
Казахского национального педагогического университета имени Абая
E-mail: kamila1934@mail.ru

Белькова Н. М. – Россия, г. Москва,
член Комиссии при Президенте Российской Федерации по делам инвалидов, Председатель
Правления МООИ «Пилигрим»
E-mail: pilig@mail.ru

Белякин А.М. – доктор педагогических наук, доцент;
Казанский Национальный исследовательский технический университет им. А.Н.Туполева
E-mail: anzag73@mail.ru

Бессчетнова О.В. - кандидат социологических наук, доцент;
Балашовский институт (филиал) ФГБОУ ВПО «Саратовский государственный университет
им. Н. Г. Чернышевского»
E-mail: sharon_oksana@rambler.ru

Беткер Л.М. - кандидат психологических наук, доцент;
Автономное учреждение дополнительного профессионального образования ХМАО-Югры
«Институт развития образования»
E-mail: bet74@list.ru

Бикинина Е.Е. - Россия, Республика Татарстан, г. Казань,
МАДОУ "Детский сад №297 комбинированного вида Ново-Савиновского района г.Казани"
E-mail: bikinilait@mail.ru

Болтакова Н.И. - старший преподаватель;
Россия, Казанский (Приволжский) федеральный университет
E-mail: boltakova@mail.ru

Борисова И.Н. – Россия, Республика Татарстан, г. Зеленодольск,
МБДОУ "Детский сад общеразвивающего вида №3 "Колосок" села Айша Зеленодольского
муниципального района РТ"
E-mail: irinanikolaevna20.04@mail.ru

Борисова Н.В. – Россия, г. Москва,
Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя
общеобразовательная школа №1321 "Ковчег"
E-mail: borisova_natalja@mail.ru

Бушенева К.А. – старший инспектор по профориентации и психологической поддержке;
Государственное казенное учреждение «Центр занятости населения г. Нижнекамска»
E-mail: b2505ka@mail.ru

Валиахметова Э.М. – Россия, Республика Татарстан, г. Альметьевск,
Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение "Центр развития
ребенка – детский сад №57 «Соловушка» г. Альметьевска"
E-mail: Valiakhmetova.elvira@mail.ru

Валитова И.З. - Россия, г. Казань,
Институт психологии и образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
студент
E-mail: Ilsiya15@mail.ru

Ванюхина Н.В. – кандидат психологических наук, доцент;
Россия, г. Казань, Институт экономики, управления и права
E-mail: vanyuhina@ieml.ru

William Mankata – Russia, Kazan,
Kazan State Technological University, student
E-mail: williemanks@gmail.com

Волчкова О.О. - Россия, г. Казань,
преподаватель малого факультета общественных наук Казанского (Приволжского)
федерального университета
E-mail: Adelaida389@mail.ru

Высоцкая М.В. – Россия, Нижнекамский район, пгт. Камские Поляны,
МБОУ «Камскополянская средняя общеобразовательная школа №1», заместитель директора
по учебной работе
E-mail: kpsh1@mail.ru

Габдуллина Р.Р. – Россия, Республика Татарстан, Азнакаевский район,
МБДОУ «Детский сад комбинированного вида №4 «Березка» пгт. Актюбинский
Азнакаевского муниципального района РТ»
E-mail: gabdullinarimma-04@mail.ru

Газизова Д.Ю. – Россия, г. Альметьевск,
магистрант факультета психологии Института экономики, управления и права
E-mail: AdelaGazizova96@yandex.ru

Гайнутдинова Н.М. – Россия, Республика Татарстан, г. Казань,
МБОУ «СОШ №64» Московского района г.Казани
E-mail: nora251075@mail.ru

Галанова А.В. – Россия, Ярославская область, г. Рыбинск,
Ярославский государственный университет им.П.Г.Демидова
E-mail: av_galanova@mail.ru

Галимова Р.З. – старший преподаватель;
Россия, Республика Татарстан, г. Нижнекамск,
Нижнекамского филиала Института экономики управления и права (г.Казань)

Галиуллина А.А. - старший преподаватель;
Россия, г. Казань, Институт экономики, управления и права
E-mail: meganom07@mail.ru

Генералова Е.В. – ассистент;
Россия, г. Казань, ГБОУ ВПО «Казанский государственный медицинский университет»
E-mail: elena_generalova@rambler.ru

Гиль Л.В. – Россия, г. Санкт-Петербург,
СПб ГБОУ СПО «Медицинский колледж имени В. М. Бехтерева», зам. директора по учебной работе
E-mail: tigr1944@yandex.ru

Гимранова Г.Ш. - старший преподаватель;
Россия, г. Казань, Казанский государственный архитектурно-строительный университет
E-mail: Nigmatullinal1971@mail.ru

Гиниятова Г.К. – Россия, Республика Татарстан, г. Казань,
МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №32» города Казани
E-mail: ginyatowa2012@yandex.ru

Гладкова Д.Ш. - Россия, г. Санкт-Петербург,
СПб ГБОУ СПО «Медицинский колледж имени В. М. Бехтерева», преподаватель
E-mail: dgladkova@mail.ru

Гомзова Н.Н. – Россия, Республика Марий Эл, г. Волжск,
Муниципальное образовательное учреждение средняя (полная)
общеобразовательная школа №4 города Волжска Республики Марий Эл
E-mail: nina-ar2011@yandex.ru

Горынина В.С. – Россия, г. Казань,
ассистент кафедры теоретической инклюзивной педагогики Института экономики,
управления и права (г.Казань)
E-mail: vgorynina@ieml.ru

Графская А.А. – Россия, Республика Татарстан, г. Зеленодольск,
МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида №4 «Солнышко» ЗМР РТ»
E-mail: ds.4.solnyshko@mail.ru

Графская Г.Ш. – старший преподаватель;
Россия, г. Казань, Казанский учебно-исследовательский и методический центр для людей с ограниченными возможностями здоровья (по слуху) при КНИТУ-КАИ им А.Н. Туполева
E-mail: galiagraf@rambler.ru

Григорьева О.В. - кандидат биологических наук, доцент;
Россия, г. Казань, Институт экономики, управления и права
E-mail: grigoryeva@ieml.ru

Грунина С.О. – Россия, Республика Марий Эл, г.Йошкар-Ола,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной и социальной педагогики,
ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет»
E-mail: elenochka-08.07@mail.ru

Гусева Н.А. – Россия, Республика Татарстан, г. Зеленодольск,
МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №11 с углубленным изучением отдельных
предметов Зеленодольского муниципального района Республики Татарстан»
E-mail: chelnokovana@mail.ru

Данилова А.В. - Россия, Республика Татарстан, г. Альметьевск,
Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Вечерняя (сменная)
общеобразовательная школа №1» г. Альметьевск РТ
E-mail: marinasagatova@yandex.ru

Данилова Р.М. – Россия, Республика Татарстан, г. Заинск,
МБДОУ «Детский сад «Энже» комбинированного вида»
E-mail: mundarisovna66@mail.ru

Daniel Bugembe – Russia, Kazan,
Kazan State Technological University, student
E-mail: danielsmurts@gmail.com

Демченко И.И. – кандидат педагогических наук, доцент;
Украина, Черкасская область, г. Умань, Уманский государственный педагогический
университет имени Павла Тычины
E-mail: dii_67@mail.ru

Деткина Э.А. - Россия, Республика Татарстан, г. Казань,
Центр внешкольной работы Приволжского района
E-mail: salmatci@mail.ru

Динмухаметова А.Р. – Россия, г. Зеленодольск,
генеральный директор Центра развития детей «Синяя птица»
E-mail: i_shibalova@mail.ru

Jutta Treviranus - Toronto, ON
Director & Professor
Inclusive Design Research Centre, OCAD University
E-mail: jtreviranus@faculty.ocadu.ca

Дмитриева И.А. - кандидат психологических наук, старший преподаватель;
Институт психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета
E-mail: Inna_dz@mail.ru

Добронравова О.В. – кандидат педагогических наук;
Чистопольский филиал ЧОУ ВПО «Институт экономики, управления и права (г.Казань)»
E-mail: dobronravova@chs.ieml.ru

Дудырева Л.Е. – Россия, Республика Татарстан, г. Казань,
МОУ СОШ № 32 Кировского района
E-mail: g-pf@yandex.ru

Егоров А.Н. – Россия, Республика Татарстан, г. Зеленодольск,
МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №11 с углубленным изучением отдельных
предметов Зеленодольского муниципального района РТ»
E-mail: leshaegorov@yandex.ru

Ефремова А.В. – Россия, Республика Марий Эл, г. Волжск,
Дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида № 29
"Маячок"
E-mail: anya.efremova1979@mail.ru

Ешпанова Д.Д. – кандидат экономических наук, доцент;
Казахстан, г. Алматы, Алматинская академия экономики и статистики
E-mail: kamila1934@mail.ru

Жалмухамедова А.К. - Казахстан, г. Алматы,
кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры специальной педагогики
Казахского национального педагогического университета имени Абая
E-mail: kamila1934@mail.ru

Жуйкова М.В. - кандидат психологических наук, доцент;
Россия, г. Казань, Институт экономики, управления и права
E-mail: mzhuykova@ieml.ru

Загитов Р.Р. - Россия, Республика Татарстан, г. Казань,
Институт экономики, управления и права
E-mail: rzagitov@ieml.ru

Зайцева Е.В. – Россия, Республика Татарстан, г. Чистополь,
МБДОУ «Детский сад комбинированного вида №7» «Непоседа» Чистопольского
муниципального района Республики Татарстан
E-mail: zaizeva.lena@mail.ru

Залялетдинова А.Д. – Россия, Республика Татарстан, г. Казань,
Казанский (Приволжский) федеральный университет Институт психологии и образования
E-mail: aliy16@yandex.ru

Замалетдинова Н.Ш. – Россия, г. Казань,
ассистент кафедры теоретической и инклюзивной педагогики Института экономики,
управления и права (г. Казань)
E-mail: zamaletdinova@ieml.ru

Захарова А.С. – Россия, Республика Татарстан, г. Казань,
МБОУ ДОД г. Казани «Детская художественная школа №1»
E-mail: anastasiya-narayani@yandex.ru

Зиннурова Ф.М. – Россия, г. Казань,
МБОУ "Средняя общеобразовательная школа №70", учитель русского языка и литературы
E-mail: Farida2607@mail.ru

Ибрагимова Е.Н. – Россия, г. Казань,
Доцент кафедры психологии личности Института психологии и образования Казанского
(Приволжского) федерального университета
E-mail: esandakova@mail.ru

Игошина М.О. – Россия, г. Красноярск,
Красноярская коррекционная школа VIII вида № 5
E-mail: mariannai@mail.ru

Изотова С.В. – Россия, Республика Татарстан, г. Казань,
МБОУ «Гимназия №7» г.Казани
E-mail: Izotova_sv_kazan@mail.ru

Имамеева Ф.Р. – Россия, Республика Татарстан, г. Зеленодольск,
МБОУ "Средняя общеобразовательная школа №11 с углубленным изучением отдельных
предметов Зеленодольского муниципального района РТ"
E-mail: Floren2603@mail.ru

Иртуганова Э.А. – кандидат химических наук, профессор;
Казанский национальный исследовательский технический университет
E-mail: irtuganel@mail.ru

Калимуллин А.М. – Россия, Республика Татарстан, г. Казань,
ИХТИ Казанский национальный исследовательский технологический университет

Калимуллина О.А. - кандидат педагогических наук, доцент;
Казанский государственный университет культуры и искусств
E-mail: Olca.1970@ mail.ru

Капитонова ЛН. – Россия, Республика Татарстан, г. Казань

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Гимназия № 75» г. Казани
E-mail: L3844@yandex.ru

Карпова Л. М. – Россия, г. Казань,
МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад №111», учитель – логопед 1
квалификационной категории
E-mail: ya-osobennaya@yandex.ru

Климанова Н.Г. - кандидат психологических наук, доцент;
Россия, г. Казань, Институт экономики, управления и права (г. Казань)
E-mail: klimanova@ieml.ru

Козырева Е.В. – Россия, Республика Марий Эл, г.Йошкар-Ола,
ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», Институт педагогики и
психологии, студент
E-mail: elenochka-08.07@mail.ru

Колоколова И.В. – Россия, г. Зеленодольск,
МБДОУ "Детский сад №27 "Журавушка", воспитатель
E-mail: irinakolokolova@mail.ru

Колпащиков О.Б. – Россия, г. Екатеринбург,
Автономная некоммерческая организация «Белая трость»
E-mail: ok.urals@gmail.com

Кольцова И.Н. – Россия, Республика Татарстан, г. Зеленодольск,
МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №4», зам.директора по УВР
E-mail: sch184@inbox.ru

Колыванова Л.А. – кандидат педагогических наук,
Государственное бюджетное образовательное учреждение среднего профессионального
образования «Кинель-Черкасский медицинский колледж»
E-mail: larisaleksandr@yandex.ru

Коновалова Е.Н. - кандидат педагогических наук, доцент;
Казанский государственный архитектурно-строительный университет
E-mail: Ramazan_91_22@mail.ru

Корешкова И.С. - Россия, Ярославская область, г. Рыбинск,
Ярославский государственный университет им.П.Г.Демидова
E-mail: koreshkova.i.s@yandex.ru

Корвяков В.А. – ректор, доктор педагогических наук;
Казахстан, г.Алматы, Алматинская академия экономики и статистики
E-mail: eshpanova@list.ru

Кочергин А.В. – Россия, г.Казань
доктор технических наук, профессор, директор Казанского учебно-исследовательского и
методического центра по профессиональной реабилитации лиц с ограниченными
возможностями здоровья по слуху КНИТУ-КАИ им. А.Н. Туполева
E-mail: akustika2004@mail.ru

Кочергина К.А. – Россия, г. Казань,
Казанский Национальный исследовательский технический университет им. А.Н.Туполева
E-mail: akustika2004@mail.ru

Кравцова Е.М. – Россия, г. Балашов,
кандидат педагогических наук, доцент Балашовского института Саратовского
государственного университета им. Н.Г. Чернышевского
E-mail: kravc75@mail.ru

Кречетова Е.М. - Россия, г. Нижнекамск,
МБОУ «Центр диагностики и консультирования», учитель-логопед
E-mail: logoped15@mail.ru

Курбанова А.Т. – кандидат психологических наук, доцент;
Россия, Казанский (Приволжский) федеральный университет, ИПО
E-mail: Ajslu-k@yandex.ru

Курбатова У.Б. – Россия, г. Санкт-Петербург,
СПб ГБОУ СПО «Медицинский колледж имени В. М. Бехтерева», директор
E-mail: tigr1944@yandex.ru

Куприянова Е.В. – Россия, г. Зеленодольск,
Зеленодольский филиал Институт экономики, управления и права (г.Казань), студентка
заочного отделения факультета Психологии
E-mail: kuprianowalana@mail.ru

Куцко И.А. - Россия, г. Казань,
МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад №16», учитель - дефектолог
E-mail: madouds16@mail.ru

Рамахефарисуа Ланту – Мадагаскар, г. Антананариву,
президент Малагасийской Ассоциации преподавателей русского языка на Мадагаскаре,
старший преподаватель кафедры русского языка Университета Антананариву
E-mail: ltmefa@hotmail.fr

Латыпова Р.И. – Россия, г. Казань,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и начального образования,
ГАОУ ДПО «Институт развития образования Республики Татарстан»
E-mail: irodou@mail.ru

Левкина М.Е. – Россия, Республика Татарстан, Азнакаевский район,
МБДОУ «Детский сад комбинированного вида №4 «Березка» пгт. Актюбинский
Азнакаевского муниципального района РТ», воспитатель 1 квалификационной категории
E-mail: indira65@list.ru

Лобашева А.В. - Россия, г. Нижнекамск,
Учитель математики МБОУ «СОШ №1 им. Максимова Н.М.»
E-mail: 3001000165@tatar.mail.ru

Лобашев А.Г. – Россия, г. Нижнекамск,
Учитель физической культуры МБОУ «СОШ №1 им. Максимова Н.М.»
E-mail: 3001000165@tatar.mail.ru

Лукина Е.А. – Россия, г. Санкт-Петербург,
СПб ГБОУ СПО «Медицинский колледж имени В. М. Бехтерева», зам. директора по
воспитательной работе
E-mail: dgladkova@mail.ru

Любина Т.Ю. – Россия, Республика Татарстан, г. Зеленодольск,
МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №4 Зеленодольского муниципального района
РТ», учитель начальных классов
E-mail: sch184@inbox.ru

Мадышева З.М. – Россия, г. Казань,
Учитель биологии Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения
«Средняя общеобразовательная школа №173» Приволжского района г.Казани
E-mail: Airat041@mail.ru

Макарова Г.А. – Россия, г. Болгар,
МБОУ «Болгарская средняя общеобразовательная школа №2», учитель-логопед
E-mail: galagratova@mail.ru

Макаршина Н.А. - Россия, г. Зеленодольск,
Зеленодольский филиал института экономики, управления и права (г.Казань), студентка
заочного отделения

Максудова Э.С. – Россия, г. Казань,
кандидат филологических наук, доцент кафедры Иностранных языков Казанского
государственного архитектурно-строительного университета

Мартынова И.В. - Россия, г. Казань,
МАДОУ «Детский сад №69 комбинированного вида Кировского района г.Казани»,
воспитатель
E-mail: ginyatowa2012@yandex.ru

Маршева Ф.М. - кандидат педагогических наук, доцент;
Казанский государственный архитектурно-строительный университет
E-mail: Ramazan_91_22@mail.ru

Миннеахметова С.М. – Россия, Азнакаевский район, п.г.т. Актюбинский
МБОУ ДОД «Центр детского творчества «Развитие», методист
E-mail: minneaxmetova@inbox.ru

Минуллина Э.И. - Россия, г. Казань,
Аспирант кафедры Социально-культурной деятельности,
Казанский государственный университет культуры и искусств
E-mail: elinka.minullina@yahoo.com

Миронова М.А. – Россия, г. Казань,
кандидат педагогических наук, доцент, Учебно-исследовательский и методический центр
Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева
E-mail: margo_mir@inbox.ru

Митрофанова О.И. – Россия, г. Казань,
Кандидат филологических наук, доцент Казанского национального исследовательского
технического университета им. А.Н. Туполева-КАИ
E-mail: olgamarija@yande.ru

Минич С.В. – Россия, г. Москва,
м.н.с. ГБНУ «МИРО»

Морозова И.Г. – Россия, г. Казань,
заместитель директора Института дистанционного обучения, старший преподаватель
кафедры теоретической и инклюзивной педагогики Института экономики, управления и
права (г.Казань)
e-mail: imorozova@ieml.ru

Муратова Ч. – Россия, г. Альметьевск,
заведующая подростковым клубом «Легенда»
e-mail: nurik-ran@mail.ru

Мустафин Д.М. – Россия, г. Казань,
первый заместитель министра образования и науки РТ, кандидат педагогических наук

Мухамадиева А.Г. – Россия, г. Нижнекамск,
Муниципальное бюджетное учреждение «Управление образования», методист
E-mail: alsu.muxamadieva@mail.ru

Мухаметшакирова Н.А. – Россия, г. Зеленодольск,
МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида №4 «Солнышко», воспитатель
E-mail: ds.4.solnyshko@mail.ru

Набиуллина Р.Х. – Россия, г. Казань,
Начальник отдела научно-методической и инновационной деятельности Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета
E-mail: nabiullina_regina@mail.ru

Назарова Н.М. - Россия, г. Альметьевск,
Муниципальное автономное образовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №16», заместитель директора по работе в классах охраны зрения
E-mail: Natalyanazarova65@gmail.com

Нафикова А.Ф. - Россия, г. Казань,
Федеральное государственное автономное учреждение высшего профессионального образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет», аспирант

Нигматов З.Г. – Россия, г. Казань,
доктор педагогических наук, профессор кафедры теоретической и инклюзивной педагогики Института экономики, управления и права (г. Казань)
E-mail: nzg-ural@mail.ru

Нигматуллина И.А. - Россия, г. Казань,
Кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной психологии и коррекционной педагогики Института психологии и образования К(П)ФУ
E-mail: irinigma@mail.ru

Нигматуллина Л.А. - кандидат педагогических наук, доцент;
Россия, г. Казань, Институт экономики, управления и права
E-mail: Nigmatullinal1971@mail.ru

Низамиева Н.А. - Россия, Зеленодольский район, с. Осиново,
МБДОУ «Детский сад № 25 комбинированного вида», воспитатель
E-mail: nata.nizamieva@yandex.ru

Низамова Х.М. - Россия, г. Казань,
Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогической психологии и педагогики Института экономики, управления и права (г. Казань)
E-mail: halidan@rambler.ru

Новожилова Н.В. – Россия, г. Москва,
к.п.н. доцент, заслуженный учитель РФ, в.н.с. ГБНУ «МИРО»

Носова Т.М. – Россия, г. Самара,
доктор педагогических наук, профессор кафедры зоологии и анатомии, физиологии, безопасности жизнедеятельности Поволжской государственной социально-гуманитарной академии
E-mail: larisaleksandr@yandex.ru

Нуриева Р.Р. - Россия, г. Казань,
МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №78», заместитель директора по учебной работе
E-mail: raisanurieva@gmail.com

Олешечкина О.В. – Россия, г. Казань

Орлова А.Н. – Россия, Республика Татарстан, г. Казань,
МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 39 с углубленным изучением английского языка»
E-mail: nastucha1977@mail.ru

Павицкая З.И. – Россия, г. Казань,
Кандидат педагогических наук, доцент Поволжской государственной академии физической культуры, спорта и туризма
E-mail: supersportkaf@yandex.ru

Паранина Н.А. - Россия, г. Казань,
зам. зав. кафедрой теоретической и инклюзивной педагогики, старший преподаватель
Института экономики, управления и права (г. Казань)
E-mail: paranina@ieml.ru

Павлов Г. И. – Россия, г. Казань,
доктор технических наук, профессор, заведующий кафедрой СТВО КНИТУ-КАИ
E-mail: Oksana_78.25@list.ru

Павлова Н.В. – Россия, г. Казань,
кандидат технических наук, доцент Казанского учебно-исследовательского и методического центра КНИТУ-КАИ
E-mail: p.natvik@mail.ru

Парфенова Л.А. - Россия, г. Казань,
магистрант кафедры теоретической и инклюзивной педагогики Института экономики, управления и права (г. Казань)
E-mail: Parfenova.sce@yandex.ru

Парфенова И.Н. – Россия, г. Зеленодольск,
МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №4», заместитель директора по воспитательной работе, логопед
E-mail: sch184@inbox.ru

Петроченко Т.Н. – Россия, Самарская область, с Кинель-Черкассы,
Государственное бюджетное образовательное учреждение среднего профессионального образования «Кинель-Черкасский медицинский колледж»
E-mail: medkol@samtel.ru

Плотникова В.М. – Россия, г. Воронеж,
кандидат социологических наук, доцент РАНХиГС при Президенте РФ, член рабочей группы по региональному и международному сотрудничеству Комиссии при Президенте РФ по делам инвалидов, председатель Совета Межрегионального общественного движения «Женское единство» (г. Воронеж)

Помогаева Е.Н. – Россия, г. Альметьевск,
МАДОУ "Центр развития ребенка – детский сад №39 "Золотой петушок", воспитатель высшей квалификационной категории
E-mail: radenko1999@mail.ru

Попов Л.М. - Россия, г. Казань,
Доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии личности Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета
E-mail: Leonid.popov@inbox.ru

Rachael Okekwe – Russia, Kazan,
Kazan State Technological University, student

Расходова И.А. – Россия, г. Казань,
Старший преподаватель кафедры иностранных языков Казанского Национального исследовательского технического университета (КАИ) им. А.Н.Туполева
E-mail: rasilm@mail.ru

Ратнер Ф.Л. – Россия, г. Казань,
доктор педагогических наук, профессор кафедры немецкого языка Института языка Казанского (Приволжского) федерального университета
E-mail: Faina.ratner@ksu.ru

Рахимзянов Ф.Ф. - Россия, Арский район, дер. Нижний Пшалым,
МБОУ «Среднепшалымская основная общеобразовательная школа», учитель истории и обществознания
E-mail: firdinand.1968@mail.ru

Рахимзянова А.М. - Россия, Арский район, дер. Нижний Пшалым,
МБОУ «Среднепшалымская основная общеобразовательная школа», учитель татарского языка и литературы
E-mail: rahimzyanova.alfya@yandex.ru

Рахимзянова Э.Р. - Россия, г. Альметьевск,
МАДОО «Детский сад общеразвивающего вида №58 «Шаян нэнилэр», воспитатель
E-mail: elvira_r116@mail.ru

Резниченко Н.С. – Россия, Красноярский край, г. Красноярск
Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, аспирант
E-mail: natali_r_85@mail.ru

Романенко О.Н. – Россия, г. Казань,
Кандидат филологических наук, доцент Казанского учебно-исследовательского и
методического центра КНИТУ-КАИ им. Туполева
E-mail: olga.romanenko.69@mail.ru

Сабирзянова Л.К. - Россия, г. Казань,
МУДОД «Детская музыкальная школа №14 Приволжского района», преподаватель
вокально-хоровых дисциплин
E-mail: Ramil-welcome@mail.ru

Савельева И.Н. – Россия, г.Чистополь,
МБДОУ «Детский сад комбинированного вида №7» «Непоседа», старший воспитатель
E-mail: saveleva-1970@mail.ru

Савельева С.В. - Россия, Республика Татарстан, г. Казань,
Институт экономики, управления и права (г. Казань) Академия творчества и развития
«Созвездие талантов»
E-mail: Focus2009sool@yandex.ru

Скоробогатова А.И. – кандидат педагогических наук, доцент;
Россия, г. Казань, Институт экономики, управления и права
E-mail: skorobogatova@ieml.ru

Стрежнева Е.В. - Россия, г. Казань,
Кандидат физико-математических наук, доцент кафедры специальных технологий в
образовании Казанского учебно-исследовательского и методического центра КНИТУ-КАИ
E-mail: strezh@yandex.ru

Саглам Ф. А. – Россия, г. Казань,
доцент кафедры педагогической психологии и педагогики Института экономики, управления
и права
E-mail: firuzasaglam@mail.ru

Салимгараев И.И. - Россия, г. Казань,
МАОУ «Гимназия №19», школа - центр компетенции в электронном образовании;
заместитель директора по учебной работе
E-mail: Salimgaraev.ilsur@gmail.com

Саттарова Т.Л. - Россия, Республика Татарстан, г. Зеленодольск,
МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида №4 «Солнышко» ЗМР РТ»
E-mail: ds.4.solnyshko@mail.ru

Сафина А.И. – Россия, г. Казань,
Центр адаптации, реабилитации и ресоциализации «ВЕРА», педагог
E-mail: safina-a2@yandex.ru

Сегаль Б.А. – Венгрия, г. Дунауйварош,
доктор филологических наук, профессор Дунауйварошского института
E-mail: borszeg11@gmail.com

Сибгатуллина Ф.А. – Россия, Нижнекамский район, пгт. Камские Поляны,
МБОУ «Камскополянская средняя общеобразовательная школа №1», директор школы
E-mail: kpsh1@mail.ru

Сагатова М.А. – Россия, Республика Татарстан, г. Альметьевск,
Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Вечерняя (сменная)
общеобразовательная школа №1» г. Альметьевск РТ
E-mail: marinasagatova@yandex.ru

Сачко Ю.М. - Россия, г. Москва,
н.с. ГБНУ «МИРО»
E-mail: sachkoyu@mail.ru

Сибгатуллина Р.Р. – Россия, г. Нижнекамск,
Муниципальное бюджетное учреждение «Управление образования», заместитель начальника
управления образования
E-mail: garixanovarr@mail.ru

Сибгатуллина С.С. – Россия, г. Зеленодольск,
МБДОУ №13 «Гусельки», воспитатель
E-mail: Sibgatullina.sveta@yandex.ru

Сигал Н.Г. – Россия, г. Казань,
Старший преподаватель кафедры иностранных языков и межкультурной коммуникации
ИФМК Казанского (Поволжского) Федерального Университета
E-mail: Signaln@mail.ru

Смирнова С.В. – Россия, г. Казань,
ГАУСО "Реабилитационный Центр для детей и подростков
с ограниченными возможностями «Солнечный», логопед
E-mail: vodolejka2006@rambler.ru

Созинова Ю.С. - Россия, Зеленодольский район, с. Осиново,
МБДОУ «Детский сад № 25 комбинированного вида», воспитатель
E-mail: july.sozinova2013@yandex.ru

Старовойтова С.Ю. – Россия, г. Казань,
старший преподаватель кафедры психологии развития и психофизиологии Института
экономики, управления и права (г. Казань)
E-mail: starovoytova@ieml.ru

Сулейманов Р.Ф. - Россия, г. Казань,
доктор психологических наук, зав. кафедрой общей психологии Института экономики,
управления и права (г. Казань)
E-mail: souleimanov@ieml.ru

Сулима Л.О. - Россия, г. Казань,
кандидат исторических наук, доцент Института экономики, управления и права (г. Казань),
заместитель генерального директора – руководитель Аппарата АНО «Исполнительная
дирекция «Казань 2013» - Официальный организатор XVI чемпионата мира по водным
видам спорта 2015 года в г.Казани
E-mail: l.sulima@kazan2015.com

Султанова К.Х. - Россия, г. Казань,
Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Гимназия №75»,
учитель высшей категории
E-mail: rosent@mail.ru

Сунцова А.С. - Россия, г.Ижевск,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии
Удмуртского государственного университета
E-mail: st.ped@mail.ru

Танаева А.А. - Россия, Саратовская обл., г. Балашов,
Балашовский институт Саратовского государственного университета им. Н.Г.
Чернышевского, студент
E-mail: kravc75@mail.ru

Твардовская А.А. – Россия, г. Казань,
кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры специальной психологии и
коррекционной педагогики Казанского (Приволжского) федерального университета
E-mail: Alla.Tvardovskaya@kpfu.ru

Ткачева А.Г. – Россия, г. Казань,
МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №78» на базе ГАУСО Реабилитационного
центра для детей и подростков с ограниченными возможностями «Солнечный», учитель
E-mail: lady293@mail.ru

Трифонова Т.А. – Россия, г. Казань,
доцент кафедры психологии труда и предпринимательства Института экономики,
управления и права (г.Казань)
E-mail: trifonova@ieml.ru

Фаизова Ф.Ф. – Россия, г. Казань,
ГАУСО «Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями
«Солнечный», логопед
E-mail: alta261@rambler.ru

Файзрахманова А.Т. – Россия, г. Казань,
Казанский (Приволжский) федеральный университет, ассистент
E-mail: aliya.faiz@mail.ru

Фахриева Л.Р. – Россия, г. Зеленодольск,
зам.директора по учебно-воспитательной работе ГАОУ СПО РТ «Зеленодольское
медицинское училище» (техникум)
E-mail: Zelmuyandex.ru

Фахрутдинова Р.А. – Россия, г. Казань,
доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогической психологии и педагогики
Института экономики управления и права (г.Казань)
E-mail: fahrutdinova@list.ru

Федотова Г.Р. – Россия, г. Чистополь,
старший преподаватель кафедры общей психологии Чистопольского филиала Института
экономики управления и права (г.Казань)
E-mail: ramicovna@mail.ru

Филатова-Сафронова М.А. – Россия, г. Казань,
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и психофизиологии
Института экономики управления и права (г.Казань)
E-mail: fsm07@mail.ru

Филиппенко М.Ю. – Россия, г. Зеленодольск

Фролова О.В. – Россия, г. Казань,
МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №78», учитель начальных классов
E-mail: olgafrolova78@mail.ru

Хабибуллина А.Я. - Россия, г. Казань,
кандидат педагогических наук, учитель математики высшей категории МБОУ «Средняя
общеобразовательная школа №177 с углубленным изучением отдельных предметов»
E-mail: dariarobert@mail.ru

Хадиуллина Ю.В. - Россия, г. Казань,
кандидат экономических наук, директор Колледжа Института экономики, управления и
права (г. Казань)
E-mail: uvhad@yandex.ru

Хазиева Т.И. - Россия, г. Альметьевск,
МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 16», педагог-психолог высшей
квалификационной категории
E-mail: tatyana khazieva@gmail.com

Хамидуллина Р.С. – Россия, г. Зеленодольск,
МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 11», учитель татарского языка и литературы
E-mail: rysaxa @ mail.ru

Хасанова Г.М. – Россия, г. Казань,
МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №78», учитель-логопед
E-mail: khasaanova@mail.ru

Хамидуллина А.З. – Россия, г. Казань,
МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад №16», старший воспитатель
E-mail: madouds16@mail.ru

Хафизова Г.И. – Россия, г. Казань,
МБОУ «Татаро-английская гимназия №16», педагог-психолог
E-mail: Hgi70@mail.ru

Цивильская Е.А. - Россия, г. Казань,
ассистент кафедры специальной психологии и коррекционной педагогики Казанского
(Приволжского) федерального университета
E-mail: e.tsivilskaja@mail.ru

Чекус А.М. – Россия, РТ, Азнакаевский район, пгт. Актюбинский
ГБС (К) ОУ для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья
«Актюбинская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат VIII
вида», воспитатель
E-mail: anni116@mail.ru

Челнокова Т.А. - Россия, г. Казань,
доктор педагогических наук, профессор кафедры теоретической и инклюзивной педагогики,
зам.директора по научной работе Зеленодольского филиала Института экономики,
управления и права (г. Казань)
E-mail: nauka@zel.ieml.ru

Чернёва Е.А. – Россия, г. Красноярск,
Кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВПО «Красноярский государственный
педагогический университет им. В.П. Астафьева»
E-mail: Elen_korn@bk.ru

Черниченко Л.А. – Украина, Черкасская область, г. Умань,
Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины,
преподаватель
E-mail: Krokozjabluk26@mail.ru

Шагивалиева Г.К. – Россия, Республика Татарстан, г. Мамадыш,
МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №3», педагог-психолог
E-mail: sgc.2010@mail.ru

Шайдуллина Е.В. - Россия, г. Казань,
МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад №16», заведующая
E-mail: madouds16@mail.ru

Шарафеева В.Ш. – Россия, Республика Татарстан, г. Зеленодольск,
МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №4 Зеленодольского муниципального района
РТ», педагог-психолог
E-mail: sch184@inbox.ru

Шакирова Р.З. – Россия, г. Зеленодольск,
МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №4», заместитель директора по
национальному образованию
E-mail: ShakirovaRZ@mail.ru

Швец В.В. – Украина, Черкасская область, г. Умань,
Собковский УВК «Дошкольное учебное заведение – общеобразовательная школа I-III
ступеней», педагог-организатор
E-mail: Vlada90@meta.ua

Шибалова И.В. – Россия, г. Зеленодольск,
методист-консультант Центра развития детей «Синяя птица»
E-mail: i_shibalova@mail.ru

Шилов С.Н. – Россия, Красноярский край, г. Красноярск,
доктор медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой специальной психологии
Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева

Широкова О.С. – Россия, г. Казань,
Сурдопереводчик Кафедры СТвО КНИТУ-КАИ
E-mail: Oksana_78.25@list.ru

Шутко М.Ю. - Россия, г. Зеленодольск,
МБДОУ "Детский сад №13 "Гусельки", воспитатель
E-mail: irinakolokolova@mail.ru

Юнусова Е.А. – Россия, г. Зеленодольск

Юсупова Г.В. - Россия, г. Казань,
кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии,
директор психологического научно-исследовательского центра “Eventus” Института
экономики управления и права
E-mail: gyusupova@ieml.ru

Яковлева Е.Л. - Россия, г. Казань,
профессор, заведующий кафедрой философии Института экономики управления и права
E-mail: mifoigra@mail.ru

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ 1. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	5
Андреев В.И.	
ПРОГНОЗИРОВАНИЕ ПРИОРИТЕТНЫХ СИСТЕМООБРАЗУЮЩИХ ЦЕЛЕЙ И ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА БЛИЖАЙШИЕ 15-20 ЛЕТ.....	5
Ахметова Д.З.	
ПОДХОДЫ К ВНЕДРЕНИЮ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С УЧЕТОМ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ РАЗНЫХ УРОВНЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ	11
Алехина С.В.	
РАЗВИТИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК ЗАДАЧА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	19
Мустафин Д.М.	
СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ ТАТАРСТАН.....	24
Нигматов З.Г.	
ПОЛИКУЛЬТУРНОСТЬ – ОДИН ИЗ ОСНОВНЫХ ПРИНЦИПОВ	28
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	28
Ратнер Ф.Л.	
ДЕЯТЕЛИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ НАУКИ О ПРЕИМУЩЕСТВАХ ИНТЕГРАЦИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ.....	33
Сигал Н.Г.	
ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ.....	37
Челнокова Т.А.	
НОРМАТИВНАЯ ОСНОВА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ	41
Челнокова Т.А.	
ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК НОВОЕ ПОНИМАНИЕ РАВЕНСТВА ПРАВ ЧЕЛОВЕКА	44
Яковлева Е.Л.	
ИНКЛЮЗИВНЫЙ ПОДХОД К БЫТИЮ И ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ТВОРЧЕСТВО	48
РАЗДЕЛ 2. ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	55
Андреянов А.А.	
СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОРИЕНТИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ КАК КОМПОНЕНТ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	55

Бевзюк М.С.	
АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИМ СООБЩЕСТВОМ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ	58
Демченко И.И.	
ПУТИ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	61
Dina V. Durand	
ALL INCLUSIVE EDUCATION MANAGEMENT: STUDENTS, FACULTY AND STAFF	64
Jutta Treviranus	
INCLUSIVE LEARNING DESIGN FOR WHAT THE WORLD NEEDS NOW	76
Ешпанова Д.Д., Жалмухамедова А.К.	
ОРГАНИЗАЦИЯ РЕСУРСНОГО ЦЕНТРА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С КОХЛЕАРНЫМИ ИМПЛАНТАМИ.....	82
Ешпанова Д.Д., Корвяков В.А.	
ОТ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБЩЕСТВУ	86
Жалмухамедова А.К., Аутаева А.Н., Бекбаева З.Н., Ешпанова Д.Д.	
КАДРОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СИСТЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ СТРАТЕГИИ «КАЗАХСТАН-2050»	89
Madame RAMANEFARISOA Lanto	
LA SITUATION ACTUELLE DE L'EDUCATION INCLUSIVE A MADAGASCAR.....	92
Mahinda S. Weerasooriya	
DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION IN SRI LANKA	96
Rachael Okekwe	
INCLUSIVE EDUCATION IN NIGERIA.....	100
Сегаль Б.А.	
МЕТОДОЛОГИЯ ОЦЕНКИ ЗНАЧИМОСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	101
Черниченко Л.А., Демченко И.И.	
О ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИННОВАЦИИ.....	105
Швец В.В.	
ТКАЧЕСТВОТЕРАПИЯ КАК МЕТОД ВЛИЯНИЯ НА РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСТВА УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ ОБРАЗОВАНИЯ	108
William Mankata	
INCLUSIVE EDUCATION IN GHANA	110

РАЗДЕЛ 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	111
Белькова Н.М.	
ИНТЕРНЕТ – ДОСТУПНАЯ СРЕДА ДЛЯ ИНВАЛИДОВ	111
Белякин А.М.	
ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ	117
Борисова Н.В.	
КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ РЕЗУЛЬТАТА ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОЙ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНКЛЮЗИИ	121
Бушенева К.А.	
ПСИХОСОЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ В ШКОЛЕ ДЕТЕЙ, БОЛЬНЫХ ИНСУЛИНОЗАВИСИМЫМ САХАРНЫМ ДИАБЕТОМ	127
Галиуллина А.А.	
ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ЦЕНТРА ДОШКОЛЬНОГО РАЗВИТИЯ.....	129
Горынина В.С.	
МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ.....	135
Григорьева О.В., Дудырева Л.Е.	
ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	140
Грунина С.О., Козырева Е.В.	
СОЦИАЛЬНАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ В УСЛОВИЯХ ПРОЕКТА «ТАНЦЫ БЕЗ ГРАНИЦ».....	145
Гусева Н.А.	
АКТУАЛЬНЫЕ ЗНАНИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	148
Daniel Bugembe	
INCLUSIVE EDUCATION IN UGANDA.....	150
Добронравова О.В.	
РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ОСОБЕННЫХ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ.....	152
Жуйкова М.В.	
СОЦИАЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ И СОБСТВЕННАЯ АКТИВНОСТЬ КАК ФАКТОРЫ ИНТЕГРАЦИИ ЛИЦ С ОВЗ В ОБЩЕСТВО.....	155

Загитов Р.Р.	
РОЛЬ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	159
Залялетдинова А.Д.	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	162
Иртуганова Э.А.	
КОНЦЕПЦИЯ МНОГОУРОВНЕВОГО ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА	165
Иртуганова Э.А.	
ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДОСТУПНОСТИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛЮДЯМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ КАК ОДНО ИЗ ПРИОРИТЕТНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ СОЦИАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ	169
Калимуллин А.М.	
ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ СРЕДСТВАМИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПЕДАГОГИКИ	173
Калимуллина О.А.	
ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ: СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД.....	176
Капитонова Л.Н.	
ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ - ПУТЬ РАЗВИТИЯ К ДУХОВНЫМ ЦЕННОСТЯМ	180
Климанова Н.Г., Савельева С.В.	
РЕЧЕВАЯ ГОТОВНОСТЬ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ..	183
Климанова Н.Г., Орлова А.Н.	
СОЦИАЛЬНАЯ ОДАРЕННОСТЬ ПОДРОСТКОВ.....	187
Kolyvanova L.A., Nosova T.M.	
DIE INKLUSIVE AUSBILDUNGTECHNOLOGIENINCLUSIVE LEARNING TECHNOLOGIES	190
Колыванова Л.А., Петроченко Т.Н.	
ТЕХНОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ	192
Кочергин А.В., Кочергина К.А.	
ОБ ИНКЛЮЗИИ В ВЫСШЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	196
Курбанова А.Т.	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИНКЛЮЗИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ПРОЕКТ В СПЕЦИАЛЬНОМ (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОМ) ОБРАЗОВАНИИ	198

Максудова Э.С.	
К ПРОБЛЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗАХ ЛИЦ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ	202
Мартынова И.В.	
ОСОБЕННОСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	205
Миронова М.А.	
ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФИЛЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В РАМКАХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	209
Муратова Ч.	
СИСТЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО - ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ, РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В УЧРЕЖДЕНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	213
Набиуллина Р.Х.	
РАЗВИТИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ КАК «ДВИГАТЕЛЕЙ» ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЗА РУБЕЖОМ И В РОССИИ	216
Нафикова А.Ф.	
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЗРИТЕЛЬНОЙ И РЕЧЕСЛУХОВОЙ ПАМЯТИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ	220
Нигматуллина Л.А.	
ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: НАСТОЯЩЕЕ И БУДУЩЕЕ. СПОРЫ ВОКРУГ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	224
Нигматуллина И.А., Валитова И.З.	
КОРРЕКЦИЯ РЕЧИ И ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ЧЕЛОВЕКА С ПРИМЕНЕНИЕМ МЕТОДА БИОЛОГИЧЕСКИ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ ПО МАКСИМАЛЬНОЙ ДЫХАТЕЛЬНОЙ АРИТМИИ СЕРДЦА.....	227
Низамова Х.М.	
ПРЕДМЕТНО - РАЗВИВАЮЩАЯ СРЕДА В ИНКЛЮЗИВНОЙ ГРУППЕ ДЕТСКОГО САДА	230
Нуриева Р.Р.	
СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА С УЧАСТИЕМ ДЕТЕЙ С ОВЗ.....	232
Павлова Н.В.	
ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СЛАБОСЛЫШАЩИХ И ГЛУХИХ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ....	235
Парфенова И.Н., Анисимова О.Н.	
РОЛЬ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	237

Плотникова В.М.	
РОЛЬ НЕКОММЕРЧЕСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	240
Попов Л.М., Ибрагимова Е.Н.	
САМОДЕТЕРМИНАЦИЯ – ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	244
Резниченко Н.С., Шилов С.Н.	
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ НЕЙРОСЕТЕВОЙ ЭКСПЕРТНОЙ СИСТЕМЫ ДЛЯ ДИАГНОСТИКИ СИНДРОМА ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ С ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ	248
Сагатова М.А., Данилова А.В.	
АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	251
Саглам Ф.А.	
ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ РОССИИ: ПРОБЛЕМЫ, ПОИСКИ, РЕШЕНИЯ	254
Сачко Ю.М., Новожилова Н.В., Минич С.В.	
СЕТЕВОЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ МОСКОВСКОГО ИНСТИТУТА РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И БАЗОВЫХ МНОГОПРОФИЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ	257
Старовойтова С.Ю.	
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	264
Сулима Л.О.	
ВОВЛЕЧЕНИЕ НАСЕЛЕНИЯ В ВОЛОНТЕРСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ КРУПНЫХ МЕЖДУНАРОДНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ	267
Султанова К.Х., Волчкова О.О.	
«ЛУЧШЕ ВМЕСТЕ, ЧЕМ ВРОЗЬ» - ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ	271
Танаева А. А., Кравцова Е.М.	
ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ	273
Трифонова Т.А.	
ПРОФОРИЕНТАЦИЯ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	276
Хасанова Г.М.	
ИНКЛЮЗИЯ. РЕШЕНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ	282
Хафизова Г.И.	
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	284

Цивильская Е.А.	
О ПРОБЛЕМАХ РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В СРЕДУ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ДЕТЕЙ С ДЦП).....	287
Чекус А.	
ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ. ЧТО ЭТО ТАКОЕ?.....	291
Черенёва Е.А.	
ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	297
Юсупова Г.В.	
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ	304
Юсупов И.М., Генералова Е.В.	
ОСОБЕННОСТИ ПСИХОВЕГЕТАТИВНОГО СТАТУСА ШКОЛЬНИКОВ С ХРОНИЧЕСКОЙ ПАТОЛОГИЕЙ ЖКТ	307
РАЗДЕЛ 4. ТЕХНОЛОГИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ. ОПЫТ ПЕДАГОГОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ	310
Абдулина М.И.	
НАГЛЯДНЫЕ ПОСОБИЯ НА УРОКАХ	310
Аввакумова Н.Ю., Байбакова Е.В.	
КАНИСТЕРАПИЯ – МЕСТО В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ	312
Алешечкина О.В.	
ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В ШКОЛЕ	315
Артемьева Т. В.	
ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ И ВЗРОСЛЫМИ У ДЕТЕЙ С ЗАИКАНИЕМ.....	317
Артюхина Т.С.	
РАЗВИТИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И МИРЕ (ИССЛЕДОВАНИЯ И ПРАКТИКА).....	321
Ахмерова З.М.	
АДАПТАЦИЯ РЕБЕНКА К УСЛОВИЯМ ДЕТСКОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	324
Балтаева З.Ш., Амирханова Л.Р.	
КОНФЛИКТНЫЕ ДЕТИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	328
Башинова С.Н., Латыпова Р.И.	
ЭФФЕКТИВНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ	330

Башлай Э.Х., Белякин А.М.....	335
ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ	335
Бессчетнова О. В.	
ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ИНКЛЮЗИИ СИРОТ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ	339
Беткер Л.М.	
ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОЛЛЕКТИВОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ К ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ С ОВЗ, ИНТЕГРИРОВАННЫХ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ	343
Биккинина Е.Е.	
РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР ПОСРЕДСТВОМ ТЕАТРАЛИЗОВАННЫХ ИГР	347
Болтакова Н.И.	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА БИОЛОГИЧЕСКОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ В СТРУКТУРЕ РАБОТЫ ЛЕКТОТЕКИ	351
Борисова И.Н.	
СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА	355
Валиахметова Э.М.	
СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ .	357
Ванюхина Н.В., Скоробогатова А.И.	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ БИБЛИОТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ	359
Габдуллина Р.Р.	
МЕТОДЫ ОПОСРЕДОВАННОЙ КОРРЕКЦИИ И ПРОФИЛАКТИКИ ЛИЧНОСТНОГО НЕДОРАЗВИТИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	361
Гайнутдинова Н. М.	
ВСЕМИРНАЯ ДЕКЛАРАЦИЯ ПРАВ ЧЕЛОВЕКА ПРОВОЗГЛАШАЕТ ФУНДАМЕНТАЛЬНОЕ ПРАВО ВСЕХ ЖИТЕЛЕЙ ПЛАНЕТЫ ЗЕМЛЯ НА ОБРАЗОВАНИЕ....	364
Газизова Д.Ю.	
НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ПОДРОСТКОВ	367
Галанова А.В., Корешкова И.С.	
РОЛЬ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ В РАЗВИТИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	369
Галимова Р.	
МОТИВАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ЗАДЕРЖКЕ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА	371

Гимранова Г.Ш., Нигматуллина Л.А.	
СКРОМНОСТЬ КАК ЭЛЕМЕНТ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ.....	374
Гиниятова Г.К.	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	378
Графская Г.Ш.	
ОПЫТ ПРЕПОДАВАНИЯ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКИ СТУДЕНТАМ С ОВЗ (ПО СЛУХУ) .	381
Графская А.А., Саттарова Т.Л.	
СИСТЕМА РАБОТЫ ПО ОЗДОРОВЛЕНИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО САДА ОБЩЕРАЗВИВАЮЩЕГО ВИДА.....	383
Деткина Э.А.	
КАНИСТЕРАПИЯ: ПРАКТИКА МОЕЙ РАБОТЫ	385
Дмитриева И.А., Гомзова Н.Н.	
КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЯ ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ МЕТОДОМ АРТ-ТЕРАПИИ.....	387
Добронравова О.В.	
РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ОСОБЕННЫХ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ.....	391
Егоров А.Н.	
КРУЖОК «УСТНОЙ ИСТОРИИ» КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	394
Ефремова А.В.	
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ДОШКОЛЬНИКА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (ОНР).....	398
Зайцева Е.В.	
РАЗВИТИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ В ДОУ	400
Замалетдинова Н.Ш.	
ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	405
Захарова А.С.	
ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ В РАЗНОВОЗРАСТНЫХ ГРУППАХ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	411
Зиннурова Ф.М.	
ИНКЛЮЗИВНЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ МЕДИАКУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ.....	415
Игошина М.О.	
ОРГАНИЗАЦИЯ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	419

Изотова С.В.	
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ	423
Имамеева Ф.Р.	
ТЕХНОЛОГИИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКИ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ	425
Карпова Л.М.	
ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ИНКЛЮЗИВНОГО КОРРЕКЦИОННОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	426
Колоколова И.В., Шутко М.Ю.	
ГИПЕРАКТИВНЫЙ РЕБЁНОК В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДОУ	430
Кольцова И.Н., Шарафеева В.Ш., Любина Т.Ю.	432
ОТ «ШКОЛЫ ДЛЯ ВСЕХ» К «ШКОЛЕ ДЛЯ КАЖДОГО»	432
Коновалова Е.Н., Маршева Ф.М.	
СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА С СЕМЬЕЙ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В США	435
Колпащиков О.Б.	
РАСШИРЕНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ИНКЛЮЗИИ В РАЗВИТИИ ОБЩЕСТВА.....	437
ОПЫТ СОЦИАЛЬНОГО ДВИЖЕНИЯ «БЕЛАЯ ТРОСТЬ»	437
Куприянова Е.В.	
АКТУАЛЬНАЯ ПРАКТИКА РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ОТКЛОНЕНИЯ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ	442
Курбатова У.Б., Гиль Л.В., Лукина Е.А., Гладкова Д.Ш.	
О ВОЗМОЖНЫХ ПУТЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МЕДИЦИНСКОМ КОЛЛЕДЖЕ	444
Левкина М.Е.	
ДИАГНОЗ РДА У ДОШКОЛЬНИКОВ: ПРАВИЛА И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЁМЫ	447
Лобашева А.В., Лобашев А.Г.	
ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	449
Мадышева З.М.	
ГОТОВНОСТЬ ШКОЛЫ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ	451
Макарова Г.А.	
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ	454
Макаршина Н.А.	
ИНКЛЮЗИВНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО ВОЗРАСТА	458

Миннеахметова С.М.	
ИНКЛЮЗИВНЫЙ ПОДХОД В РАЗВИТИИ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ РЕБЕНКА В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	460
Минуллина Э.И.	
ИНКЛЮЗИВНЫЙ ВЗГЛЯД НА РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	463
Митрофанова О.И.	
ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ СТУДЕНТОВ С ОВЗ (ПО СЛУХУ).....	466
Морозова И.Г.	
ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ПРИЗМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	469
Мухамадиева А.Г.	
УЧЕБНАЯ СИТУАЦИЯ - СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА.....	474
Назарова Н.М.	
ОПЫТ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ.....	477
Низамиева Н. А.	
ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО «АДАПТАЦИИ ОСОБЕННОГО РЕБЕНКА В ДОУ КОМБИНИРОВАННОГО ВИДА»	480
Паранина Н.А.	
ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИАКУЛЬТУРЫ В ОБЩЕМ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ПОДХОДА	482
Парфенова Л.А.	
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА	488
Парфенова Л.А.	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ CASE-ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ВЗРОСЛОГО НАСЕЛЕНИЯ К ВЕДЕНИЮ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ПРИМЕРЕ ТЕМЫ «ФРАНЧАЙЗИНГ КАК ВОЗМОЖНОСТЬ НАЧАТЬ СОБСТВЕННЫЙ БИЗНЕС».....	493
Помогаева Е.Н.	
ВЗАИМООТНОШЕНИЯ СЕМЬИ И ДЕТСКОГО САДА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ(СООБЩЕНИЕ ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ).....	496
Расходова И.А.	
О РАЗВИТИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В РОССИИ И ЗАРУБЕЖОМ	499
Рэхимжанова Ә.М.	
ЎЎР УКУЧЫ МЎГЪЛУМАТИ ТАШКЫНДА ҮЗЕН ИРКЕН ТОТАРГА ТИЕШ	501

Рахимзянова Э.Р.	
НАРУШЕНИЯ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	503
Романенко О.Н.	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ФОРМАЛИЗАЦИИ НАУЧНОГО ТЕКСТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ СО СТУДЕНТАМИ С ОВЗ (ПО СЛУХУ).....	505
Сабирзянова Л.К.	
ВОЗМОЖНОСТЬ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ МУЗЫКЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ.....	510
Сафина А.И.	
СОНАТАЛ-ПЕДАГОГИКА КАК ТЕХНОЛОГИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	513
Савельева И.Н.	
ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ МЕТОД ДЕТСКИХ ОТНОШЕНИЙ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ В ДОУ.....	517
Стрежнева Е.В., Павицкая З.И.	
ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ПО СЛУХУ.....	521
Сибгатуллина С.С., Адиятуллина А.Н.	
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ.....	525
Созинова Ю.С.	
ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	527
Смирнова С.В.	
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА ПРИ НАРУШЕНИИ СЛУХА. СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ГЛУХОГО И СЛЫШАЩЕГО РЕБЕНКА.....	529
Салимгараев И.И.	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ.....	533
Сибгатуллина Р.Р., Кречетова Е.М.	
ПЕРВЫЕ ШАГИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НИЖНЕКАМСКОМ МУНИЦИПАЛЬНОМ РАЙОНЕ.....	536
Сибгатуллина Ф.А., Высоцкая М.В.....	538
ВВЕДЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	538

Сулейманов Р.Ф.	
МУЗЫКОЛОГИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОЗНАНИЯ СЕБЯ, СВОЕГО «Я».....	542
(психомузыкальная технология)	542
Сунцова А.С.	
ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРАКТИКЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	546
Твардовская А.А.	
ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ	549
Ткачева А.Г.	
ПОДГОТОВКА К ШКОЛЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ.....	553
Фаизова Ф.Ф.	
РАЗВИТИЕ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ И СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	556
Фахрутдинова Р.А., Ахметова Г.П.	
ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ.....	558
Файзрахманова А.Т.	
ПРОБЛЕМА ПОЛУЧЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦАМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	561
Федотова Г.Р.	
РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ТЕХНОЛОГИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	564
Фахриева Л.Р., Ашрафзянова Г.С.	
ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ В СПО ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ	568
Фролова О.В.	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ONLINE СИСТЕМЫ КАК ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	572
Филатова-Сафронова М.А., Баранова С.А.	
ВОЗМОЖНОСТЬ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	574
Филипенко М.Ю., Мухаметшакирова Н.А., Юнусова Е.А.	
ТОЛЕРАНТНАЯ ПЕДАГОГИКА	578
Филатова-Сафронова М.А.	
СОЦИАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ «СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ С ПРИМЕНЕНИЕМ МЕТОДА ЛЕЧЕБНОЙ	

ВЕРХОВОЙ ЕЗДЫ (ИППОТЕРАПИИ)» КАК ТЕХНОЛОГИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	581
Хабибуллина А.Я.	
ИНКЛЮЗИВНАЯ ПЕДАГОГИКА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ: ПЕРВЫЕ ШАГИ.....	585
Хадиуллина Ю.В.	
ИНКЛЮЗИВНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	588
Хазиева Т.И.	
РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА «ЗДОРОВЫЙ ШКОЛЬНИК» С УЧАЩИМИСЯ, ИМЕЮЩИМИ ОСОБЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ	592
Шагивалиева Г.К.	
ШКОЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СЛУЖБА: ТЕХНОЛОГИЯ РЕЗОНАНСНОГО СОТВОРЧЕСТВА В РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА «ДОСТУПНАЯ СРЕДА»	594
Шайдуллина Е.В.	
ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ В ДЕТСКОМ САДУ	596
Шакирова Р.З.	
ДЕТИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	600
Шибалова И.В., Динмухаметова А.Р.	
ОБ ОПЫТЕ СОЗДАНИЯ УСЛОВИЙ ДЛЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ И ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ВЗЕЛЕНОДОЛЬСКОМ МУНИЦИПАЛЬНОМ РАЙОНЕ	602
Широкова О.С., Павлов Г.И.	
АКТУАЛЬНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЖЕСТОВОЙ РЕЧИ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ	604
ОБ АВТОРАХ.....	606
СОДЕРЖАНИЕ	626

Научное издание

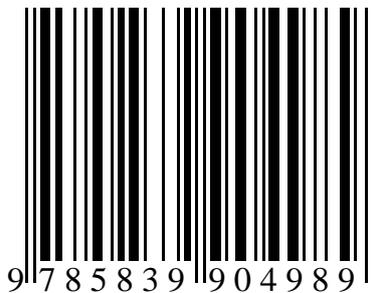
ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИИ
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Материалы второй международной научно-практической
конференции

Казань, 20–21 марта 2014 г.

Материалы статей публикуются в авторской редакции

Главный редактор *Г.Я. Дарчинова*
Редактор *Н.А. Паранина*
Технический редактор *О.А. Аймурзаева*
Дизайнер *Н.Л. Матвеева*
ISBN 978-5-8399-0498-9



Подписано в печать 13.03.14. Формат 60x84 1/16.
Гарнитура Times NR, 9. Усл. печ. л. 36,5. Уч.-изд. л. 41,13.
Тираж 500. Заказ № 63.

Издательство «Познание»
Института экономики, управления и права
420111, г. Казань, ул. Московская, 42
Тел. (843) 231-92-90
Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии
Института экономики, управления и права (г. Казань)
420108, г. Казань, ул. Зайцева, 17